

# A AUSSIGER BEITRÄGE B

## GERMANISTISCHE SCHRIFTENREIHE AUS FORSCHUNG UND LEHRE

1

\*\*\*\*\*

2007

1. JAHRGANG



ACTA UNIVERSITATIS PURKYNIANAE  
FACULTATIS PHILOSOPHICAE STUDIA GERMANICA

# AUSSIGER BEITRÄGE

Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre

---

## *Redaktion:*

Hana Bergerová, Filip Charvát, Renata Cornejo, Ekkehard W. Haring,  
Marie Maroušková, Georg Schuppener (Leipzig)

Für alle inhaltlichen Aussagen der Beiträge zeichnen  
die AutorInnen verantwortlich.

Hinweise zur Gestaltung der Manuskripte unter <http://kgerff.ujepurkyne.com>

Die Zeitschrift erscheint einmal jährlich.

*Anschrift der Redaktion:* Katedra germanistiky FF UJEP  
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem

*Bestellung in Tschechien:* Knihkupectví UJEP  
Brněnská 2, CZ-40001 Ústí nad Labem  
[knihkupectvi@rek.ujep.cz](mailto:knihkupectvi@rek.ujep.cz)

*Bestellung im Ausland:* PRAESENS VERLAG  
Wehlstraße 154/12, A-1020 Wien  
[bestellung@praesens.at](mailto:bestellung@praesens.at)

*Technische Redaktion  
und Design:* Lubomír Rulík – LR DESIGN STUDIO  
Kojetická 81/13, Ústí nad Labem  
[lubomir@rulik.org](mailto:lubomir@rulik.org)

*Druck:* Jiří Bartoš – SLON, spol. s r.o.  
U Chemičky 880/18, Ústí nad Labem

*Auflage:* 200

© Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta  
Ústí nad Labem, 2007

ISSN 1802-6419  
ISBN 978-3-7069-0470-4

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Vorwort der Herausgeber</b>	7
<i>Dagmar Švermová</i> : Laudatio	9
<i>Isabella Weinberger</i> : Interview mit Doc. PhDr. Otakar Veselý, CSc.	11

## I. Literaturwissenschaftliche und kulturgeschichtliche Beiträge

<i>Filip Charvát</i> : Die Kunst zu sterben. Thema und Darstellung des Ich-Zerfalls in Hermann Hesses <i>Steppenwolf</i> (1927) und Karel Čapeks <i>Obyčejný život</i> (1934)	21
---	----

<i>Renata Cornejo</i> : Alles nur böhmische Dörfer? Das Bild der Deutschen in den deutschsprachigen Werken tschechischer AutorInnen nach 1968	39
---	----

<i>Ekkehard W. Haring</i> : Zur Sprachenfrage. Theodor Herzl, Nathan Birnbaum und die Prager jüdische Publizistik in Jargon-Debatten	53
--	----

<i>Jarmila Jehličková</i> : Flucht und Vertreibung in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur	71
---	----

<i>Klaus Johann</i> : Ein hinternationaler Schriftsteller aus Prag. Zu Johannes Urzidil und der Wiederentdeckung seines Werkes	79
--	----

<i>Eva Kolářová</i> : Deutschsprachige Schriftsteller aus Böhmen. Ein interessantes Kapitel der neueren deutschen Literatur	93
---	----

<i>Jan Kvapil</i> : Ignatianische Auffassung der Liebe Gottes in der Literatur der frühen Neuzeit	101
---	-----

<i>Jiří Munzar</i> : Bettina von Arnim, Johann Wolfgang von Goethe und Bad Teplitz	109
--	-----

**Mirek Němec:** Die Leiden und Freuden eines Sprachlehrers. Der Pädagoge Eduard Vencel 117

**Josef Peřina:** Na rozhodující křižovatce česko-německého soužití 135

**Hartmut Riemenschneider:** Bewegungs- und Körperkultur als Erziehungsutopie. Frank Wedekinds Beitrag ‚wider Willen‘ zum Frauenideal des Nationalsozialismus 149

## II. Linguistische und didaktische Beiträge

**Hana Bergerová:** Überlegungen zur Phraseologismenvermittlung im DaF-Unterricht. Ein Didaktisierungsvorschlag 163

**Šárka Blažková Sršňová:** Zur Höflichkeit in der interkulturellen Kommunikation. Einige Thesen 179

**Marie Maroušková:** Frühbeginn von DaF in tschechischen Schulen – einige wesentliche Konturen 191

**Kamila Podrápská:** Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung: Möglichkeiten und Grenzen eines Transfers von schultypischen Methodenkonzepten 199

**Marek Schmidt:** Einsatz von korporagestützten Bedeutungserklärungsverfahren im fortgeschrittenen DaF-Unterricht am Beispiel der deutschen Adjektive *fühlbar* vs. *spürbar* 211

**Peter Schmidt:** German for Academic Purposes – ein e-learning-Programm zur Unterstützung studentischer Mobilität 221

**Jonathan Schüz:** Topik und textuelle Kommunikation 233

### III. Rezensionen

- Ehrhard Bahr (Hg.): Dějiny německé literatury. Kontinuita a změna. Svazek 3: Od realismu k současné literatuře. Übers. v. Petra Köpplová. Praha: Karolinum, 2007 (*Renata Cornejo*) 248
- Hana Bergerová: Einführung in die deutsche Phraseologie. Ein Reader, Arbeits- und Übungsbuch. Ústí nad Labem: UJEP, 2005 (*Jiřina Malá*) 249
- Hana Bergerová: Multimediální pomůcka k výuce německé frazeologie. CD ROM. Ústí nad Labem: FF UJEP, 2007 (*Marie Vachková*) 251
- Edward Bialek/Mirosława Czarnecka (Hgg.): Carl und Gerhart Hauptmann. Zwischen regionaler Vereinnahmung und europäischer Perspektivierung. Wrocław/Dresden: Neisse Verlag, 2006 (*Renata Cornejo*) 252
- Renata Cornejo: Das Dilemma des weiblichen Ich. Untersuchungen zur Prosa der 1980er Jahre von Elfriede Jelinek, Anna Mitgutsch und Elisabeth Reichart. Wien: Praesens, 2006 (*Ján Demčišák*) 254
- Renata Cornejo/Ekkehard W. Haring (Hgg.): Wende – Bruch – Kontinuum. Die moderne österreichische Literatur und die Paradigmen ihres Wandels. Wien: Praesens, 2006 (*Václav Mairl*) 256
- Ružena Kozmová (Hg.): Sprache und Sprachen im mitteleuropäischen Raum. Vorträge der internationalen Linguistik-Tage Trnava 2005. Trnava: Filozofická fakulta, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2006 (*Veronika Pólay*) 258

#### **IV. Aktuelle Berichte**

Bericht über die II. Germanisten-Tagung an der Universität Tallinn ( <i>Hana Bergerová/Renata Cornejo</i> )	262
Kafka in Frankenstein. Böhmisches Nerven-Politik zwischen 1890 – 1938. 100 Jahre Frankenstein. Zur Geschichte einer Heilstätte zwischen den Nationen, Systemen und Disziplinen ( <i>Ekkehard W. Haring/Mirek Němec/Benno Wagner</i> )	264
Zum Germanistentreffen in Hradec Králové ( <i>Lenka Vaňková</i> )	267
<b>Autorenverzeichnis</b>	269

# VORWORT

Die vorliegende Erstausgabe der *Aussiger Beiträge* verwirklicht das Konzept langjähriger Überlegungen zu einer germanistischen Schriftenreihe mit sowohl innovativen wissenschaftlichen als auch lehrpraktischen Bezügen im Bereich der Literatur, Linguistik, Didaktik und Kulturgeschichte. Sie ist in erster Linie von dem Gedanken getragen, eine internationale Fachzeitschrift mit hohem Gebrauchswert zu schaffen und möchte – gewissermaßen aus der Mitte eines bewegten Europas heraus – als Periodikum neue Impulse zu anstehenden Fachdiskussionen geben. Der besondere Standort Ústí nad Labem / Aussig und die hier seit 1990 als Institution erfolgreich etablierte Germanistik mögen dafür die geeignete Basis liefern, die *Aussiger Beiträge* jedenfalls bemühen sich um eine Verständigung über die politischen und sprachlichen Grenzen hinaus.

Aufs Engste verbunden mit der Entwicklung der Aussiger Germanistik ist das Wirken unseres Kollegen und ehemaligen Leiters Otakar Veselý, dessen 75jähriges Jubiläum in diesem Jahr ansteht. Ihm möchten wir diese Ausgabe als Festschrift widmen.

Bei der Bearbeitung der Beiträge haben wir zugunsten angestrebter Themenvielfalt auf inhaltliche Eingriffe verzichtet. Die Verantwortung für die Richtigkeit und Gültigkeit der hier vertretenen Meinungen liegt allein bei den AutorInnen.

Besonderen Dank möchten wir an dieser Stelle allen BeiträgerInnen und KollegInnen sagen, die am Zustandekommen dieser Zeitschrift mitgeholfen haben. Wir bedanken uns vor allem bei Filip Charvát, Renata Cornejo, Georg Schuppener, Jonathan Schüz und Isabella Weinberger für ihre Unterstützung beim Lektorat.

Unser Dank gilt nicht zuletzt der Philosophischen Fakultät der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem, Herrn Lubomír Rulík und dem DAAD.

Die Herausgeber dieser Nummer  
Hana Bergerová und Ekkehard W. Haring



## **Otakar Veselý zum 75. Geburtstag**



# LAUDATIO

## pro doc. PhDr. Otakara Veselého, CSc.

Profesní a životní dráha doc. PhDr. Otakara Veselého, CSc. jako germanisty a zároveň i bohemisty byla předurčena možná již tím, že pochází z česko-německého bilingvního rodinného prostředí. Vyrůstal v Českých Budějovicích, kde také navštěvoval národní školu. Poté pokračoval ve studiu na českobudějovickém Gymnáziu J. V. Jirsíka, které završil maturitní zkouškou v roce 1951. Na Filozofické fakultě Karlovy univerzity vystudoval obor němčina-čeština. Zde rovněž absolvoval dvouletý postgraduální kurs teorie vyučování a v roce 1968 také složil rigorózní zkoušku v oboru německý jazyk a literatura a získal titul PhDr.

Po ukončení studií se loučí s Českými Budějovicemi, které mu vždy poskytovaly láskyplné zázemí, a odchází i z Prahy, která významně ovlivnila jeho budoucí profesní kariéru, do severních Čech – Liberce, kde zakládá rodinu, pracuje, vychovává své dvě dcery a žije zde do současnosti. Po prodeji rodinného domu v Českých Budějovicích částečně končí intenzivní vazba s rodným krajem jižních Čech a stále častějším útočištěm a místem relaxace se stává pro něho v posledních letech pobyt na jeho milované chalupě v Hejnicích.

Pedagogické působení pana doc. PhDr. Otakara Veselého, CSc. je významně spojeno se vzdělávacími institucemi v městech Liberec, Chemnitz a Ústí nad Labem. Do roku 1981 vyučoval v Liberci na katedře jazyků Vysoké školy strojní a textilní odborný jazyk, poté byl vyslán Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy do zahraničí, kde působil jako lektor českého jazyka a literatury v Chemnitz. Zde uplatnil jak dlouholeté zkušenosti didaktické, tak odborné s akcentem na využívání konfrontačních přístupů čeština-němčina. O jeho pracovitosti a osobní angažovanosti svědčí i to, že v roce 1990 dokončil externí aspiranturu v oblasti didaktiky cizího jazyka na Humboldtově univerzitě v Berlíně a v té době absolvoval řadu přednáškových pobytů a účastnil se mezinárodních konferencí s příspěvky s tematikou česko-německého soužití a česko-německou interkulturní problematikou obecně. V době působení na Pedagogické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (nyní Filozofické fakultě), od roku 1986 nejprve jako člen katedry jazyků a později

jako zakládající vedoucí katedry germanistiky a docent, nejen že se významnou měrou zasloužil o povznesení odborné úrovně katedry, ale jako oborový didaktik připravil do profesního života celou řadu studentů – učitelů a učitelek němčiny. Přesto nebo právě proto, že klade vysoké nároky na studenty během studia, je vyhledávanou osobností, u které nacházejí studenti a později i mladší kolegové odbornou pomoc a radu. Rozsáhlá je jeho činnost publikační a jeho osobní angažmá v grantové a další tvůrčí, zejména v překladatelské činnosti pro nakladatelství Vyšehrad. Připomeňme alespoň některé publikace z posledních let: *Leseverstehen im fachbezogenen Deutschunterricht für Tschechen*; *Tausend Jahre tschechisch-deutsches Zusammenleben*; *Hanns Cibilka – zuseiner Jugend und Heimat*; *Spezifische Motivationsmöglichkeiten im Deutschunterricht in Tschechien*; *Deutsch-tschechische Beziehungsproblematik in der Ausbildung tschechischer Deutschlehrer* a překlad a doslov ke knize *Hanns Cibulka: Kniha Rút*.

Muselo by být popsáno mnoho stran, kdybychom chtěli vyjmenovat grantovou, přednáškovou a další projektovou činnost jubilanta, která zasahuje do několika vědních disciplín. Dlouholeté odborné znalosti a zkušenosti zúročuje pan doc. PhDr. Otakar Veselý, CSc. již 9 let jako člen vědecké rady Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem a v minulém roce byl rovněž jmenován členem vědecké rady na Pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci. Vrací se tak částečně na svou „domovskou“ univerzitu, kde zahájil zhruba před 55 lety svoji pedagogickou činnost, jako uznávaný lingvodidaktik.

Dovolte mi na závěr dovětek, nebo spíše osobní poznámku. Poznala jsem pana doc. PhDr. Otakara Veselého, CSc. v době mého tehdejšího působení ve Výzkumném ústavu pedagogickém v rámci řešení vědecko-výzkumného projektu zhruba v roce 1987. Od této doby se datuje naše přátelství, kterého si nesmírně vážím. Oceňuji nejen odbornou a pedagogickou erudici pana docenta, ale stejně ctím i jeho lidské kvality. Jistě jsou určitá obtížná období v životě každého člověka, ale ne každý dokáže překonávat nesnáze tak jako on. Ať už se jednalo o jistý druh politické či náboženské diskriminace v období 70. let, tak i zdravotní potíže, které se vyskytly v nedávné době.

Přeji jménem všech, kteří měli čest pana doc. PhDr. Otakara Veselého, CSc. poznat jako pedagoga nebo kolegu, spolupracovat s ním a být mu nablízku, zdravý a nadále životní sílu, aby mohl stále stejně úspěšně pokračovat ve své odborné a pedagogické činnosti.

Dagmar Švermová

## **ES GEHT UM MEHR ALS EIN PAAR FLOSKELN...**

### **Ein Interview mit Doc. PhDr. Otakar Veselý, CSc. von Isabella Weinberger**

*Herr Dozent, welche Bedeutung hat Ústí nad Labem als Standort für ein germanistisches Studium?*

Da muss man etwas weiter ausholen. Ústí war eigentlich eine mittelalterliche Stadt, gegründet an der Mündung des Flusses Bílina in die Elbe. Die Elbe ist ein entscheidender Verkehrsweg, der aus Böhmen nach Deutschland führte. Dresden, Magdeburg, Hamburg waren die wichtigsten Handelsziele. Und in den Zeiten der österreichischen Monarchie war die Elbe ein Tor nach Deutschland und zum Westen, zur Nordsee usw. Diese günstige Verkehrslage wurde noch begünstigt durch Braunkohlenfunde, die man hier in der Umgebung gemacht hat und auf deren Grundlage im 19. Jh. die hiesige Chemie entstanden ist. Überall in diesen nordwestböhmisches Städten, die weitgehend deutsch besiedelt waren, gab es in der Gründerzeit Familien von Industriellen, die die Stadt und die Industrie prägten. So wurde aus Aussig im 19. Jh. eine ausgesprochene Industriestadt. Und mit all dem, was damit zusammenhängt, also Arbeiterschaft, Zustrom billiger Arbeitskraft, besonders aus dem tschechisch besiedelten Innerböhmen, wurde Aussig zu einer zum Teil auch national gemischten Stadt. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die deutsche Bevölkerung ausgesiedelt und zum weiteren Ausbau der Braunkohlenreviere wurden Arbeitskräfte aus der ganzen Republik geholt. Die Entwurzelung der Bevölkerung ist hier wahrscheinlich die größte der ganzen Tschechoslowakei. Aussig erlebte in den letzten Tagen des Krieges im April 45 einen fürchterlichen Bombenangriff, große Teile der historischen Innenstadt wurden zerstört. So kam es dazu, dass man diese Gegend hier dann in den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine Kulturwüste nannte, und im Rahmen des sogenannten sozialistischen Aufbaus nicht nur neue Wohnsiedlungen, sondern auch Kultur- und Bildungseinrichtungen errichtete, unter anderem eine Pädagogische Hochschule (Fakultät), die das Prestige der zur nordböhmisches Bezirks-

stadt erhobenen Stadt verbessern sollte. Und so hat man dann auch versucht, germanistische Studiengänge hier anzusiedeln sozusagen als erste tschechische Germanistik auf sudetendeutschem Gebiet. Nach Kriegsende war Deutsch aus den Schulen verbannt, es gab keine deutsche Zeitschrift, keine Literatur, die deutschsprachige Bevölkerung war vertrieben bzw. ausgesiedelt. Man hat also alle Spuren der deutschen Besiedlung eigentlich wegwischen wollen und da hatte es die Germanistik natürlich sehr schwer, weil sie nicht aus dem natürlichen Zusammenhang mit der deutschen Besiedlung hervorgehen konnte.

*Wann kam dann eigentlich so diese Wende, dass man gesagt hat: ‚Wir wollen doch wieder Deutschlehrer ausbilden‘?*

Mit der Gründung der DDR 1949. Nach ihrer Entstehung brauchte die DDR internationale Anerkennung. Die hat sie natürlich nur im Osten gefunden. So sind viele Partnerschaften zwischen tschechoslowakischen und DDR-Institutionen entstanden. Die Grenze zur DDR war relativ offen, man konnte schon in den 50er und 60er Jahren, wo man nicht ins ‚kapitalistische Ausland‘ fahren konnte, in die ostdeutschen Regionen fahren, insbesondere die Ostsee war ein beliebtes und billiges Reiseziel. Und so entstand wieder der Bedarf an Deutschkenntnissen. Eigentlich gab es in Böhmen nach 1945 nur eine Universität, nämlich die Karls-Universität, die Deutschlehrer ausgebildet hat. Nach dem Krieg hat man sich völlig am Russischen und Englischen, als Siegersprachen, orientiert, Deutsch war verpönt. Außerdem gab es noch die Problematik der deutschen Karlsuniversität in Prag, die 1945 geschlossen wurde.

*Wo wurden dann Lehrkräfte für die Deutschausbildung gefunden?*

Nach 1945 gab es kaum germanistische Nachwuchskräfte in der ČSR, da alle tschechischen Hochschulen 1939 von den Nazis geschlossen wurden. Führende tschechische Germanisten wurden aus rassischen und politischen Gründen von den Nazis aus den Schulen entfernt. Und als dann nach dem Krieg die Germanistik in Prag eröffnet wurde, war schon 1948 das kommunistische Regime da und die Kommunisten, die die Macht in der Tschechoslowakei übernommen haben, hatten

dann natürlich andere Prioritäten, als einfach nur diese antifaschistische Tradition der tschechischen Germanistik zu pflegen. In dieser Zeit hat man dann auch an der neu gegründeten Pädagogischen Fakultät in Ústí zwar ein Fremdspracheninstitut, also einen Lehrstuhl für Fremdsprachen, gegründet, das jedoch vor allem Russischlehrer ausbildete. Erst später hat man eine Abteilung für Englisch und für Deutsch dort zugelassen. In dieser Phase (Anfang der 80er Jahre) hatten wir so um die 40 Deutschlehrerstudenten in einem Studienjahr, für die in der Region fehlenden Deutschlehrer. Nach der Wende 1989 hat man dann zwei selbständige Lehrstühle gegründet, für Englisch und für Deutsch. Es ist uns gelungen, hier die Ausbildung von Deutschlehrern für alle Schulstufen zu garantieren, also nicht nur an Volksschulen, Hauptschulen, sondern auch Gymnasien.

*Welche Probleme gab es hier anfangs?*

Das Problem war im Personal, natürlich auch im Materiellen. In Prag selbst – an der Karlsuniversität – hatte man ja Mangel an qualifizierten Dozenten. In der kommunistischen Ära wurden ja die humanistischen Fächer ganz streng von der ideologischen Seite zensiert. Bei einem Professor für Literatur war natürlich die erste Frage, ob er in der Partei ist, ob er also die progressive Literatur vertritt. Bis 1963 durfte man z.B. kein Wort über Franz Kafka sagen. Man hat sich vor allem mit Brecht, Seghers und mit anderen sog. fortschrittlichen Schriftstellern der DDR befasst. Es war schon ein Durchbruch, dass erstmal Böll in tschechischer Übersetzung überhaupt erscheinen durfte – erst nachdem er in der Sowjetunion erschienen ist. Deshalb hatten es geisteswissenschaftliche Fächer sehr, sehr schwer und Dozenten, die nicht dieses erwünschte Kaderprofil hatten, hatten keine Chance. In dieser Situation war es schwierig, aus dem Nichts ein germanistisches Institut aufzubauen. Ich war in Ústí Neuling, es war eine Riesenaufgabe für mich, qualifizierte Lehrer zu finden. Ich habe aus zwei Hauptquellen geschöpft. Erstmal an Mittelschulen, an tschechischen Gymnasien, wo es immerhin qualifizierte Deutschlehrer gab. Ich habe die Region bereist und verschiedene Schulen besucht. Die zweite Quelle an Personal waren deutsche und österreichische Hochschulen und Institutionen. So konnten deutsche und österreichische Lektoren gefunden werden. Auch aus der ehemaligen DDR ist es mir gelungen, zwei hochqualifizierte ältere Kollegen nach Ústí zu holen, Herrn Doz. Arnold und Herrn Dr. Zeidler,

beide Literaturwissenschaftler mit viel Erfahrung, auch im Bereich der Auslandsgermanistik.

*Wann war das eigentlich genau?*

Das war kurz nach der Wende. Die Wende, das war praktisch im Herbst '89. 1991 wurde dann die Fakultät zur Universität erhoben. Sie hatte damals über 4.000 Studenten, das war eine hohe Zahl. Und so gab es auch das Interesse der Förderinstitutionen, der staatlichen – DAAD Bonn, Österreich-Kooperation – und auch der privaten, z.B. der Bosch-Stiftung und H. Quandt-Stiftung, Lektoren für Deutsch in die ČR zu schicken. Wir hatten manchmal vier, fünf Gastlehrer hier. Von der Gesamtzahl von, sagen wir, zwölf Kollegen waren dann vier bis fünf Muttersprachler. Das war alles schön, nur fehlte oft das sprachliche und kulturelle Kontrastivitätsbewusstsein. Diese Leute kamen aus Westfalen oder aus Tirol und wussten natürlich wenig über die Problematik des Deutschunterrichts in Tschechien und wie die Situation in tschechischen Schulen aussieht. So musste ein Mix gefunden werden, dass wir möglichst gute, qualifizierte Lehrerinnen aus tschechischen Schulen bekommen, wie z.B. Frau Mgr. Hrabáková und Frau Dr. Kolářová. Das waren Praktikerinnen, die dann das Institut sozusagen auf die Beine gestellt haben, weil sie wussten, was von Deutschlehrern an den Schulen verlangt wird. Auch ist es mir gelungen, von der Prager Karlsuniversität eine damals schon führende Lehrbuchautorin für Deutschlehrbücher für Grundschulen, Frau Prof. Dr. Maroušková, nach Ústí zu locken, sodass sie eine Säule unseres Instituts geworden ist. Auch aus den Reihen unserer Aussiger Absolventen konnte ich bald engagierte und leistungsfähige Assistenten am Institut finden. Weil Aussig wegen der Umweltproblematik keine sozusagen gute Adresse in Böhmen ist – bis jetzt war es mehr oder minder der Dreckwinkel der Tschechischen Republik – und Prag nicht entfernt liegt (knapp 100 km) – kann man verstehen, dass Absolventen, qualifizierte Leute, Germanisten, nicht das Bedürfnis verspürten, in diese Rußecke Böhmens zu gehen, wo man eigentlich kein Renommee hatte. Also das zu überwinden, war nicht leicht, denn auch mir selbst wurde von meinen Freunden gesagt: „Wieso konntest du nach Ústí gehen?“, nachdem ich ja selbst auch keine Wurzeln hier habe.

*Hat sich an dieser Situation etwas geändert, meinen Sie?*

Das Bemühen, qualifizierte Hochschullehrer für germanistische Fächer zu bekommen, endet nie. Es war lange ein Problem des Instituts, diese sog. Fluktuation, dass eigentlich immer nur die älteren Kollegen bleiben, die schon den Zenit ihrer wissenschaftlichen Laufbahn oder pädagogischen Laufbahn überschritten haben, und die jungen mit vielen Chancen, zu Stipendien zur Weiterbildung zu kommen (in Österreich, in Deutschland, in der Schweiz), die Stipendien nutzen, aber nicht immer zurückkehren.

*Gibt es Versuche des Lehrstuhls, sich auf irgendeine Weise besonders zu profilieren, um Studenten zu locken? Gibt es eine bestimmte Ausrichtung?*

Es hängt von den Persönlichkeiten der Dozenten ab. Wenn an einer Universität ein habilitierter Dozent oder Professor mit einem gewissen Fach repräsentiert ist, saugt er sozusagen die Interessenten von allen andern Universitäten auf. Und wie ich vorhin schon gesagt habe, Aussig hatte eben nicht das Glück, weil wir hier keine basiswissenschaftliche Tradition hatten. Wir haben jetzt viele Universitätspartnerschaften, die wir also sehr breit angelegt haben, das Verzeichnis ist riesengroß. Das heißt, die Möglichkeiten für Studenten, das Zielsprachenland kennen zu lernen, sind kein Problem mehr. Meines Erachtens ist das zu begrüßen, weil es eine reale Landeskunde bedeutet, die durch keine virtuellen Übungen ersetzt werden kann. Das stößt aber in neuester Zeit wieder, es ist kaum zu verstehen, auf das ECTS-Punktesystem, das Kreditpunktesystem. Und die Kompatibilität der Fächer unter den Universitäten besteht leider immer noch nicht. Das heißt, die Anerkennung eines Seminars, nicht nur in Dresden oder in Wien, aber sogar auch an tschechischen Hochschulen – in Pardubice oder in Pilsen – ist oft ein Problem. Denn wir haben keinen gemeinsamen Lehrplan. Die Vorlesungen und die Prüfungen haben kaum kompatiblen Charakter. Und so fürchten viele Studenten, durch Auslandsaufenthalte Zeit zu verlieren. Und das führt dazu, dass in letzter Zeit das Angebot (z.B. an Erasmus-Aufenthalten) die Nachfrage übersteigt.

*Eine Frage zur Entwicklung des Lehrstuhls. Es hat sich ja einiges getan, der Lehrstuhl gehört jetzt zur Philosophischen Fakultät. Wie sehen Sie diese Entwicklung?*

Das ist eine schwierige Frage, weil der Erfolg wiederum von der personellen Besetzung des Instituts abhängt. Es müssten wissenschaftliche Kernpunkte oder Programme im Institut existieren. Für mich wäre von Anfang an interessant gewesen, die Bestände der hiesigen Literatur, also der sudetendeutschen oder der erzgebirgischen, zum Teil auch Mundartdichtung, die Literatur der hiesigen Region, die bis 1945 praktisch zu 90% deutsch war, systematisch aufzuarbeiten, was nur in Deutschland, durch verschiedene sudetendeutsche Institute in München usw. geschieht. Das wäre ein Schwerpunkt. Der zweite, der ist noch schwieriger und wird wahrscheinlich keine Erfolgschance haben, wäre die Mundartforschung, also die Spracherforschung der hiesigen deutschen Mundarten und über die sprachliche Entwicklung wiederum bis zum Jahre 45 zu betreiben. Das dritte wäre dann natürlich die Didaktik. Die Problematik des Deutschunterrichts, die Rolle der deutschen Sprache in den Grundschulen, also was gehört heute zu einer optimalen Ausbildung eines Deutschlehrers für tschechische Grundschulen. Da wird schon einiges gemacht. Es geht darum, im Rahmen des Europarates, es ist ja die Forderung ziemlich eindeutig, dass Tschechen, also Mitglieder kleinerer Nationen, deren Sprache keine Weltsprache ist, mindestens zwei Sprachen lernen sollten, im schulischen Verlauf. Und neben der globalen Sprache, die zur Zeit Englisch ist, müsste es die zweite Regionalsprache sein, und das ist in unserem Raum eindeutig Deutsch, weil die Tschechische Republik von drei Seiten von deutschsprachigen Gebieten umgeben ist. Daraus ergibt sich, dass also Deutsch die Regionalsprache und mindestens die zweite Fremdsprache an allen Grundschulen sein sollte. Die Chancen für die Nutzung der deutschen Sprache sind sehr hoch. Immer noch gilt, dass der Fremdenverkehr zu vielleicht 80% aus deutschsprachigen Gebieten kommt. Umgekehrt vereinfacht gesagt, der Weg der Tschechen in den Westen führt über Deutschland und Österreich, es gibt keinen andern. Deshalb empfinde ich es als eine ziemlich unglückliche Entscheidung, dass eine legale Einstellung tschechischer Arbeitskräfte in Österreich und Deutschland nach dem EU-Beitritt auf sieben Jahre verschoben wurde. Das wird auch von tschechischer Seite von der Bevölkerung sehr negativ angesehen. Es ist im Moment wirklich so, dass die Jugend lieber Englisch lernt, nicht nur weil die Amerikaner Englisch sprechen oder



weil man leichter nach Großbritannien kommt. Als Tscheche kann man problemlos z.B. in Großbritannien oder in Irland arbeiten, aber nicht in Deutschland und Österreich. Und der zweite Nachteil für Deutsch ist, dass nämlich alle deutschen und österreichischen Jugendlichen sowieso das Englische beherrschen. Jede tschechische Familie weiß, dass man letztendlich mit Englisch auch in Sachsen oder in Wien weiterkommt. Und das vermindert den Wert, die Wertschätzung des Deutschen. ‚Deutsch brauchst du nicht, die Deutschen können ja alle Englisch‘. Das ist also ein etwas komischer Negativfaktor, aber es gibt dann noch weitere Störfaktoren, die man in der tschechischen Gesellschaft negativ wahrnimmt. Was Österreich betrifft, ist es die negative Einstellung zum Temelín-Kernkraftwerk, mit den Grenzbehinderungen. Es gibt noch andere historisch bedingte Negativfaktoren für die Motivation zum Deutscherwerb, u.a. die Propaganda der Vertriebenenverbände... Alles in allem führt es dazu, dass tschechische Studenten zum Beispiel lieber nach Großbritannien, nach Frankreich, nach Spanien, nach Schweden, nach Italien fahren, als nach Deutschland und Österreich.

*Eine letzte Frage: Was würden Sie sich wünschen, für die Germanistik hier, für den Lehrstuhl?*

Das sind, befürchte ich, mehr Träume als Prognosen. Dass die deutsche Sprache und die deutsche Kultur wieder sozusagen in diesem Land, das über tausend Jahre zweisprachig war, wieder eine Rolle einnimmt, die dieser ganzen Geschichte entspricht. Also nicht irgendeine Fremdsprache, die man rein aus kommerziellen Gründen lernt, das ist das Englische, diese Rolle werden wir ihm nicht stehlen. Sondern dass die deutsche Sprache und deutsche Kultur etwas ist, was ich in mein Leben, auch als Tscheche, integriert habe. Also dass ich verstehe, warum auf den Friedhöfen deutsche Aufschriften sind, warum meinetwegen im Aussiger Theater Stücke von Goethe gespielt wurden, dass das Tschechische mit dem Deutschen im sog. europäischen Sprachenbund, dass es also eine kulturelle Symbiose gibt, gestern, heute, aber auch in der Zukunft. Dass man also menschlich einander näher kommt und diese oft politisch, künstlich angesetzten Hürden und Vorurteile überwindet, wo man in Österreich sagt, die Tschechen klauen, und die Tschechen sagen, die Österreicher gönnen uns die Kernkraftwerke nicht, dass man also im Rahmen der Germanistenausbildung befähigt wird, die Rolle der deutschen

und österreichischen Kultur zu verstehen. Das wäre so mein ideeller Auftrag. Germanist, Deutschlehrer sein in Böhmen, ist nämlich nicht wertneutral. Das ist ein Bereich, wo es wirklich schlimme nationalistische Entgleisungen gegeben hat, wo viel Hass war. Aber auf der anderen Seite, wo man hinschaut, so mussten Deutschsprachige mit Tschechischsprachigen in Böhmen stets zusammenarbeiten. Und die ganze deutsche Literatur aus Böhmen ist ja ein einziges wunderbares Beispiel der Früchte dieser Symbiose. Auf dem müsste man dann eine europäische Identität weiter ausbauen. Davon sind wir noch weit entfernt. Deshalb lohnt es sich, hier Kräfte zu investieren. Es geht beim Deutschunterricht um mehr als nur um den Kindern ein paar Konversationsfloskeln, ein sprachliches Kommunikationsmittel beizubringen, das können sie in Englisch machen.

*Vielen Dank für das Gespräch.*

# **I**

## **LITERATURWISSENSCHAFTLICHE UND KULTURGESCHICHTLICHE BEITRÄGE**



# FILIP CHARVÁT

## Die Kunst zu sterben

### Thema und Darstellung des Ich-Zerfalls in Hermann Hesses *Steppenwolf* (1927) und Karel Čapeks *Obyčejný život* (1934)

*Wenn du stirbst, dann stirb richtig!*  
Buddhistische Weisheit

*Humor ist immer Galgenhumor [...]*  
aus: Hermann Hesse/*Der Steppenwolf*

*Der vorgelegte Beitrag steht im Kontext der allgemeineren Frage, ob der Identitätsdiskurs der literarischen Moderne in den europäischen Einzelsprachen unter Umständen nationale Besonderheiten im Hinblick auf die formale Darstellung oder die Aussage-Haltungen aufweist – oder nicht. Bei den hier bevorzugt behandelten Texten (*Der Steppenwolf* von H. Hesse und *Ein gewöhnliches Leben* von Karel Čapek) kann man bemerken, dass während der deutsche Roman einen Bruch zwischen Sinn und Form zur Darstellung bringt, indem er Ironie als exklusives Mittel der Identitätsbildung nur propagiert, nicht aber darstellt, Čapeks Schrift in der Krise des Ich-Zerfalls tatsächlich einen neuen Sinn, nämlich die eigentliche Prozessualität und Intersubjektivität aller Sinnbildung aufdeckt. Diese markante Differenz der Schriften gründet sich auf eine Reihe wichtiger Übereinstimmungen, so besitzt besonders das Todesmotiv in seiner engen Verbindung mit der Frage nach dem eigenen Sein eine für beide Texte zentrale Funktion – in der literarischen Darstellung kann überhaupt nur der sterben, der zu sich selbst gefunden hat.*

## 1 Die Krise des Ichs in der Literatur der Moderne

Sprachkritik, Wertezerfall und Identitätskrise können als geistige Grundprobleme der literarischen Moderne bezeichnet werden. – In der literaturgeschichtlich vorausgehenden Epoche des Realismus wurde die Problematik seelischer und gesellschaftlicher Widersprüche noch so dargestellt, dass die figuralen Einheiten als Abbildungen wirklicher Personen gelten konnten. Im Gegensatz hierzu präsentiert sich dieselbe Widersprüchlichkeit in der Moderne immer mannigfaltiger auch auf der Ebene der *Darstellung*. Sie zeigt sich in der notorischen Ironie Thomas Manns genauso wie in den Ambivalenzen eines Franz Kafkas. Bei James Joyce wird die Identität von Molly Bloom in der uferlosen Einheit eines 60-Seiten-Satzes dargestellt und der zu Beginn des Jahrhunderts unter verschiedenen Pseudonymen Texte von verschiedenstem Charakter schreibende Fernando Pessoa soll beansprucht haben, der Weltliteratur entweder gar nichts oder aber eine ganze Bibliothek hinterlassen zu wollen.

Ausgesprochen kühnen Darstellungen des modernen Ich-Zerfalls begegnen wir im Werk des tschechischen Autors Richard Weiner; und zwar insbesondere in *Hra na čtvrcení* / dt. *Das Viertelungsspiel*, dem ersten Teil seines Doppelromans *Hra doopravdy* / dt. *Spiel im Ernst* von 1934. In diesem, wenn man so will, experimentellen Roman begegnet das Ich in traumartigen Sequenzen immer wieder neuen Figurenensembles, die, untereinander ähnlich, teils als Emmanationen des Ichs, teils als Projektionen anderer Menschen verstanden werden können. Das Ich ist bemüht sein Leben *in Ordnung zu bringen*<sup>1</sup>, sucht und flieht die von ihm selbst hervorgebrachten Figuren, fragt nach der Wirklichkeit des Geschehens um ihn herum und unternimmt aus Verzweiflung verschiedene immer wieder missglückende Mord- bzw. Selbstmordversuche. Das Interessante an der Weinerschen Darstellung besteht in der konsequent modellierten *Verwirrung* einer Person, die, scheinbar im Traum, versucht, sich über sich selbst klar zu werden. Die Frage aber, ob es sich tatsächlich nur um einen Traum handelt, ob nicht vielleicht die Wirklichkeit den Charakter eines Traums hat, bleibt hierbei offen – und auch die Inter-

---

<sup>1</sup> Vgl. die leitmotivische Wiederholung von „Jak to srovnat?“ / „Wie das in Ordnung bringen?“ (Weiner 1998: 218).

pretation kann in dieser Hinsicht nichts weiter leisten, als die *Unbestimmbarkeit* des Ichs festzuhalten: Ich weiß, dass ich *über* mich selbst nichts weiß.<sup>2</sup>

War (bzw. ist) die Identitätskrise auch ein gesamteuropäisches Phänomen der Moderne, so mögen ihre formalen Darstellungen in den Einzelliteraturen – im Anschluss an die jeweilige nationale Tradition – doch ihre tendenziellen Besonderheiten haben. Die Faszination von Weiners Werk gründet sich sicher auch darauf, dass es einerseits, von der philosophischen Anlage her, zu dem für die späte Moderne typischen Textkorpus des von Milan Kundera so genannten *Mitteleuropäischen Romans* zu zählen ist, dass es andererseits eine intensive Auseinandersetzung mit der Literatur der französischen Avantgarde der 20er Jahre (Surrealismus, *Le Grand Jeu*) widerspiegelt.<sup>3</sup> – In diesem Zusammenhang sollen im folgenden Beitrag zwei weitere, für die jeweilige Nationalliteratur zentrale Texte näher untersucht werden, nämlich Hermann Hesses *Steppenwolf* (1927) und Karel Čapeks *Obyčejný život* / dt. *Ein gewöhnliches Leben* (1934).<sup>4</sup>

## 2 Thema und Motiv der Ich-Dissoziation in Hesses *Steppenwolf* und in Čapeks *Obyčejný život*

Der Roman *Der Steppenwolf*, in dem in vielerlei Weise auch auf die Person des Autors Hermann Hesse angespielt wird, erzählt die Geschichte von Harry Heller, einem oft bis zur Verzweiflung unglücklichen Schriftsteller von nicht ganz fünfzig Jahren. – Die dreifach gegliederte *Exposition* des Buches besteht in einer variierten Einführung in Lebensweise und Selbstbild des Helden: Zunächst werden wir mit dem Schriftsteller Harry Heller aus der Außenperspektive einer Nebenfigur der Handlung, einem braven Bürgersohn, bekannt gemacht. Hier erfahren wir, dass mit Heller etwas nicht stimmt. Seine Körperhaltung entspricht nicht seinem Wuchs, seine Lebensweise ist ungeordnet. Der Bürgersohn reagiert am Anfang mit Ablehnung auf den „Steppenwolf“. Im Lauf der Zeit aber gelangt er doch zu einem

---

<sup>2</sup> Hinsichtlich der Interpretation von Richard Weiners *Hra na čtvrcení* vgl. u.a. Charvát 2006: 250-283.

<sup>3</sup> Richard Weiner war im Übrigen in der Zwischenkriegszeit als Korrespondent der tschechischen Tageszeitung *Lidové noviny* in Paris tätig und berichtete für das tschechische Publikum überhaupt als Erster von den verschiedenen avantgardistischen Strömungen im Frankreich der 20er und 30er Jahre.

<sup>4</sup> Im Weiteren, auch im Haupttext, zitiert nach (Hesse 1974) (= *St*) und (Čapek 1937) (= *Ož*).

gewissen Mitgefühl mit Heller, da er in dessen Leiden, Merkmale der Krankheit der eigenen Zeit zu erkennen meint. Dieser erste Entwurf einer Unstimmigkeit wird dann in den von Heller hinterlassenen (und vom Bürgersohn herausgegebenen) „Aufzeichnungen. Nur für Verrückte“ durch die eröffnete Innenperspektive des Protagonisten weiter konkretisiert und (mittels einer Technik iterativen Erzählens, bei der das Leben des Steppenwolfes durch die Beschreibung eines einzigen ganz gewöhnlichen Tages deutlich gemacht wird) auf Gründe zurückgeführt. Schließlich, im dritten Teil der Exposition, erfährt die Darstellung eine essayistisch-begriffliche Wendung in dem „Tractat vom Steppenwolf. Nur für Verrückte“:

Heller identifiziert in sich auf der einen Seite den „Menschen“, d.h. er hat so viel wie ein offenes Bewusstsein für alles Poetische im Leben – „die goldene Spur“<sup>5</sup>. Diese Daseinsweise ist gewissermaßen die einzige, die für Heller frei von jedem Zweifel, dauerhaft dafür aber nicht lebbar ist. Harrys 'hehre' Existenz beruht letztlich auf der Verdrängung anderer Triebe und Verlangen in ihm. Diese personifiziert er im Bild des „Wolfes“. Auch dem Wolf in sich vermag Heller eine eigene Schönheit und Wahrheit zuzuschreiben, seinen Mangel an Moral muss er aber letztlich doch verurteilen. „Mensch“ und „Wolf“, zwei an sich reine Kräfte, stehen für Heller in einem unauflösbaren Widerspruch, verunstalten sein Leben, machen ihn zu einem unruhigen Wolf, einem „Steppenwolf“.

Der mittlere Teil des Romans, seine *Durchführung*, besteht nun als erstes darin, dass sich Harrys Zwist mit der eigenen Daseinsweise, nach einer Reihe zufälliger Missgeschicke, bis zur Verzweiflung steigert. Das Bewusstsein von seiner aporetischen Existenz spitzt sich so weit zu, dass er sich unaufhaltsam zum Selbstmord gedrängt fühlt. In dieser Verzweiflung umherirrend, begegnet er einer neuen Figur: Hermine, einer klug-melancholischen Lebedame, die ihn bald darauf in die Geheimnisse eines oberflächlichen und vergnüglichen Lebens einweiht. Heller erhält hier einen neuen Lebensimpuls und wird mit seiner zweiten „Steppenwölfischen“ Natur näher bekannt gemacht. Er nimmt Tanzstunden und darf die unverbindliche Erotik einer jungen Geliebten genießen. Zwar leidet er auch in diesem Mittelteil an verschiedenen Widersprüchlichkeiten seines Lebens – dem zwischen seiner alten Lebensweise und der neuen, dem zwischen seinem Alter und

---

<sup>5</sup> Vgl. die leitmotivische Verwendung dieser – der *Romantik* verpflichteten – Metapher (St 35, 38, 41).



seinem jetzigen jugendlichen Gebaren – aber er erkennt nun doch lebendig die zweifelhafte Statik seines früheren Selbstbildnisses: Seelen hat der Steppenwolf ungleich mehr als nur zwei – und alle sind sie schön und zweifelhaft zugleich. – Schließlich, hier geht das Buch langsam in seinen dritten Teil über, besucht Harry Heller einen Maskenball. Er macht auf dem Ball zunächst die ekstatische Erfahrung des Verschmelzens mit der Masse, also eine bestimmte Art des Selbst-Verlusts. Diesen Selbstverlust soll er im Anschluss noch weiter kultivieren lernen. Zusammen mit Pablo, einem Jazzmusiker, und Hermine zieht er sich nach dem Fest in ein Kabinett zurück und besucht in einem Drogenrausch das „Magische Theater“ der Selbstbilder. In dieser *Reprise* seiner Lebensthemen am Ende des Romans werden ihm traumhaft plastisch verschiedene Möglichkeiten der eigenen Selbsterfahrung und Selbstbetrachtung vor Augen geführt. Traum und Alptraum wechseln in bunter Folge miteinander ab, das eine steckt in dem anderen, das Furchtbare und das Poetische, das Leichte und das Schwere sind nur verschiedene Aspekte der selben Sache. Harry soll sich deshalb in einem letzten Schritt von dem falschen Pathos seiner widersprüchlichen Selbstbilder durch das Mittel des Lachens befreien: Der alte Harry soll wahrhaft sterben, d.h. sich in Lachen auflösen – was ihm im Roman aber nicht gelingt.

Auch *Obyčejný život* ist reich an autobiographischen Anspielungen.<sup>6</sup> Wieder, wie bei Hesse, haben wir es mit dem Bericht eines gealterten Mannes zu tun und wieder sieht sich dieser Mann mit dem Tod konfrontiert. – Während aber der *Steppenwolf* mit der Behauptung eines Widerspruchs, des Widerspruchs von Geist und Sinnlichkeit, beginnt, bemüht sich der autodiegetische Erzähler von *Obyčejný život* im Gegenteil zunächst darum, den Leser seiner Lebensaufzeichnungen von der *Stimmigkeit* seines, wie er immer wieder betont, *gewöhnlichen* Lebens, zu überzeugen: Nach einem ersten Herzanfall wünscht er als mittlerweile pensionierter Bahnbeamter seine „Sachen in Ordnung zu bringen“<sup>7</sup>: In wohl abgemessenen Kapiteln wird erzählt, wie die eigene Lebensreise zwar nicht ganz frei von Umwegen war, im Ganzen aber doch ihre klare Richtung, ihren Sinn besaß.

---

<sup>6</sup> Was den Čapek-Biographen Eckehard Thiele zu der nicht unproblematischen Methode verführt hat, ganze Passagen aus *Ož* als Exemplifikationen seiner Ausführungen über Čapeks Leben zu zitieren (vgl. Thiele 1988).

<sup>7</sup> (Vgl. *Ož* 14.) – Bemerkenswert ist auch die Nähe des Ausdrucks zu dem von Weiner in verwandtem Zusammenhang in *Hra doopavdy* verwendeten (s.o. Anm. 1).

Der Leser erfährt zunächst von einer eigentlich glücklichen Kindheit auf dem Lande, von einer kurzen, etwas rebellischen Periode als Dichter und Bohemien in der Großstadt und schließlich davon, wie der Protagonist nach einer plötzlichen Erkrankung neu anfängt, um als engagierter Beamter schließlich zu privatem Glück und sogar Ansehen in der Bahnhierarchie zu gelangen. – Dann aber kommt es zu einem zweiten Herzinfarkt und auf diesen folgt auch eine veränderte Erzählweise: Es melden sich nun ‘andere Stimmen’. Die bisherige eher gefällige Selbstdarstellung wird kritischer. Neben das Bild vom Biedermann treten andere, wie das des Egoisten, des Romantikers oder des Hypochonders. Manche ‘großmütige Tat’ wird nun auf ein verstecktes niederträchtiges Motiv zurückgeführt und zuletzt werden auch solche Erlebnisse nicht länger verschwiegen, die bisher ausgespart wurden, weil sie nicht passen wollten: Sie betreffen die unglückliche Ehe der Eltern oder auch von Gewalt begleitete sexuelle Früherfahrungen. Die Geschichte verliert in diesem zweiten Teil ihren ruhigen Fluss. Der Erzähler muss sich selber widersprechen, die Einwürfe sind oft sprunghaft. Von seiner Bedeutung her zerfällt das Ich des Protagonisten zunehmend in die verschiedensten Stimmen und Figuren und schließlich scheint es, zu einem gänzlich leeren Begriff zu werden. – Indem das Selbstbild am Ende seinen bis dahin scheinbar idyllischen Charakter verliert, gewinnt der Begriff vom Ich aber andererseits eine unerwartete Universalität: Der alte Beamte erkennt die vielen Menschen, die ihm in seinem Leben begegnet sind, nun in sich selber wieder und fühlt sich mit ihnen solidarisch.

### **3 Die Peripetien des Bürgerlichen und des Poetischen sowie der Prozess der Ich-Dissoziation bei Hesse und Čapek**

Heller zieht es auf seiner steten Suche nach einer Bleibe immer wieder in die Reinlichkeit und Geborgenheit bürgerlicher Haushalte, aber er meint zugleich, im Bürger den falschen Kompromiss zwischen den extremen und dabei für ihn eigentlich authentischen Existenzen des Wüstlings und des Heiligen zu erkennen. Für ein reines Dasein als (unmoralischer) Wüstling oder (seine Sinnlichkeit verleugnender) Heiliger fehlt ihm dabei, dem „Tractat“ zufolge, die Kraft, die „zum Durchbruch in den Weltraum erforderliche Wucht“ (St 61). Als Steppenwolf

lebt Heller mit einem unglücklichen Bewusstsein. Er unterscheidet sich von den Bürgern dadurch, dass er um die Widersprüche im Bürgertum, dem er in vielerlei Hinsicht zugehört, weiß. Durch diese Erkenntnis sondert er sich von den Bürgern ab, ist ein Individualist und kein „Herdentier“. Er kann sich weder den Freuden des Bildungsbürgers noch der Massenkultur überlassen. Harry Heller beklagt sich, keiner der „Tragischen“ zu sein, die, notfalls durch den Selbstmord, den Beweis ihrer unbedingten Existenz liefern. Im Traktat vom Steppenwolf, genauso wie am Ende des Buches im „Magischen Theater“, wird aber auch dieser tragische Heroismus abgelehnt (verlacht). Der Weg zu den „Ewigen“ führe nur über die Integration der verschiedenen Seelenteile (des Heiligen, des Wüstlings, aber auch des Bürgers) – durch das Mittel des Humors.<sup>8</sup>

Man könnte meinen, Harry Heller sei ein Bürger im Wolfspelz – deshalb hasst er sich. Die werkimmanente Selbstaufklärung über die eigene Bürgerlichkeit deutet darauf hin, dass auch die anderen anfänglichen Selbstentwürfe – des Heiligen, des Wüstlings, des tragischen Heroen – falsch sind. Harry wird durch den Jazzmusiker Pablo, also einen Protagonisten der Massenkultur, zu der Einsicht gebracht, dass es darum geht, die Welt *nicht* in rein und unrein zu unterteilen, sondern die allgemeine Widersprüchlichkeit des Lebens durch den Humor annehmen zu lernen:

[Pablo-Mozart:] [...] Sie sollen leben, und sie sollen das Lachen lernen. Sie sollen die verfluchte Radiomusik des Lebens anhören lernen, sollen den Geist hinter ihr verehren, sollen über den Klimbim in ihr lachen lernen. Fertig, mehr wird nicht von ihnen verlangt. (St 235f.)

So verliert die Welt des Bürgerlichen in Bezug auf Hellers Privatleben ihren *diabolischen* Charakter – und gewinnt diesen auf einer anderen Seite neu: Zumal mit historischem Abstand wird der *teuflische* Charakter, den das Bürgerliche annehmen kann, im *Steppenwolf* an Randbemerkungen deutlich, wenn Heller etwa vom fast selbstverständlichen Faschismus eines sonst ganz biedereren Bürgers berichtet (Kommunisten- und Judenhass; ausgeprägter Militarismus).<sup>9</sup> So deutet sich an, dass das Nicht-gelten-lassen-wollen eines wesentlichen anderen, eine

---

<sup>8</sup> Vgl. die (dem Buddhismus verpflichteten) Ausführungen im „Tractat“ über die nötige „Menschwerdung“ (St 71f.).

<sup>9</sup> Vgl. die Szene bei dem jungen Professor (St 88).

Verhaltensweise, die auch die Existenz des „Steppenwolfs“ prägt, den Grund für das Leiden des Protagonisten (und womöglich auch: seiner Zeit) bilden könnte.

Čapeks *Obyčejný život* beginnt hier ganz von der entgegengesetzten Seite. Der Protagonist identifiziert sich zu Beginn des Textes, in der ersten Version seiner Biographie bis zum zweiten Herzanfall, noch voll mit seiner bürgerlichen Existenz – dem *gewöhnlichen Leben*. Als pflichtbewusster Beamter, der auch Karriere zu machen wusste; als treuer Ehemann meint er im ersten Lebensrückblick doch, ein bescheidenes Glück im trauten Kreis erfahren zu haben. Widersprüche in diesem gerade verlaufenden Leben werden zunächst abgetan, als Nebensächlichkeiten auch übergangen. Erst im zweiten Teil der Erzählung gewinnen die anderen Stimmen an Zahl und besonders auch an eigenem Gewicht. Der Begriff des *gewöhnlichen Lebens* (*obyčejný život*) selbst wird durch die vielen Stimmen immer ungreifbarer, gewinnt zuweilen gar eine *dämonisch-abgründige* Bedeutung:

[Der Erzähler erinnert sich seiner Zeit als mächtiger Ministerialbeamter:]  
Ono tam těch písafek bylo, ani je člověk neměl spočítané; když už, tak už: všechny je pobrat, jednu podruhé. Najmout si někde na periferii pokojík, poněkud hnusný a ne příliš čistý. Nebo kdyby tak šlo mít dřevěný kotec, rozžhavený sluncem a páchnoucí jako psí bouda; zavřít se tam na petlici, je tam tma jako v pekle; je jenom slyšet hlas, který hrozí a konejší.

[...] Ono se to nestalo, vůbec nic se nestalo; takový obyčejný život. Jenom jednou to bylo naprosto skutečné, to bylo tehdy, když ti bylo osm let, s tou cikánskou holčičkou; tehdy ti něco spadlo do života, co tam snad opravdu nepatřilo. A od té doby, nu: pořád's to vyhazoval, a pořád to tam bylo. Pořád's to chtěl ještě jednou mít, a už se to nikdy nestalo. Člověče, tohle je *také* souvislá historie života, nemyslíš? (*Ož* 169f; unterstrichen v. F. Ch.)<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> [Der Erzähler erinnert sich seiner Zeit als mächtiger Ministerialbeamter:] „Tippsen gab's da, so viele, die konnte man gar nicht zählen; wenn schon, denn schon: Alle sollen sie dran kommen, schön eine nach der anderen. Irgenwo an der Peripherie ein Zimmerchen gemietet, möglichst widerwärtig und nicht allzu sauber. Oder, wenn das ginge, so eine Holzbaracke haben, von der Sonne erhitzt, stinkend wie eine Hundehütte; da könnte man den Riegel vorschieben, stockduster, nur eine Stimme wäre zu hören, und die droht und beschwichtigt.

[...] So was ist nicht passiert, es ist überhaupt nichts passiert; so ein ganz gewöhnliches Leben war das. Nur einmal war es absolut wirklich, das war damals, als du acht warst, mit dem Zigeunermädchen; damals ist etwas in dein Leben getreten, was da vielleicht wirklich nicht hineingehört hat. Und seit damals – nun, immer hast du versucht, es zu verdrängen, und trotzdem war's immer da. Immer hast du's noch mal gewollt, und es ist doch nicht mehr passiert. Mein Gott, das ist *auch* eine zusammenhängende Lebensgeschichte, was meinst du?“ (Übers. v. F. Ch.; unterstrichen v. F. Ch.)

Das Motiv des Bürgerlichen endet dann nach verschiedenen Wendungen und Peripetien tatsächlich in einer Katastrophe: Bestimmen wir als Grundzug des Bürgerlichen *das Maßvolle*, jenes sich in vernünftigen Grenzen Einrichten (wohlgeordnetes Leben, bescheidenes Glück, Kreis der Familie), dann erkennt man in der *völligen Entgrenzung des Selbst* in den Schlusspassagen genau das Gegenteil: Der Erzähler erfährt sich am Ende als Bühne wechselnder Konfigurationen und die Figuren seines Inneren als Prägungen seiner geschichtlichen Mitwelt. Er fühlt sich als die Anderen. Das Selbstverständnis ist nicht bloß abstrakt erschlossen, sondern intuitiv erlebt. In sich die Anderen lebendig zu wissen, die Grenze zwischen Ich und Du aufzuheben und sich deshalb mit den Anderen verbunden zu fühlen, könnte dabei als ein *mystischer Humanismus* bezeichnet werden.<sup>11</sup>

Auch das Motiv des Poetischen, des träumenden Bewusstseins und der Kunst, erfährt in beiden Romanen bemerkenswerte Wandlungen. – Heller ist ein Schriftsteller, dem seine Kunst, wie es scheint, nicht wirklich zu helfen vermag. Er ist ein später Nachfahre der klassisch-romantischen Epoche. Goethe und Mozart sind ihm die „Ewigen“. Motive der Romantik wie ein metaphysisches Heimweh, die „goldene Spur“ oder das Verlagen nach „romantischer Buße“ (*St* 235) orientieren sein Leben. Aber die „ernste Kunst“ vermag die Widersprüche seines Lebens nicht mehr aufzuheben, wie es der *Humor* der „Ewigen“, Goethes und Mozarts, noch vermochte.<sup>12</sup> Heller muss mit der Zeit in sich selbst das Bild jenes geschniegelten und verbürgerlichten Goethes erkennen, den er zuvor auf einer Darstellung in der Wohnung eines biedereren Professors mit Widerwillen betrachtet hatte (vgl. *St* 143).

Harry Heller beharrt zunächst auf seinem Begriff vom der eigentlichen Kunst und, dem korrespondierend, einem elitären Ausnahmewusstsein. Er zeigt sich angewidert von den Erscheinungen der Massenkultur, der Musikhalle und des Jazz, genauso wie von der zeitgenössischen akademischen Musik. Am Ende aber wird er gerade von den leichsinnigsten Wesen der Lebewelt, dem Jazzmusiker und

---

<sup>11</sup> Čapeks (mystischer) Humanismus der Vielstimmigkeit und sein Gottesbild in der „neoetischen Trilogie“ wird in einer neueren Untersuchung von Ivana Noble mit der Philosophie von Emmanuel Lévinas in Kontrast gesetzt. Ein Spannungsfeld der Diskussion ist hierbei durch Lévinas’ These gegeben, dass absolute Fremdbestimmung ein Zeichen von *Totalitarismus* wäre (vgl. Noble 2006).

<sup>12</sup> Einen Akzent auf die klassizistische Befangenheit von Held und Autor des *Steppenwolfes* und auf die Problematik dieser humanistisch gesinnten Kunst (deutsche Soldaten wurden im Ersten Weltkrieg mit Goethe-Lesebüchern an die Front geschickt) hat Jiří Stromšík in seiner *Steppenwolf*-Interpretation gesetzt (vgl. Stromšík 1994: 104f.).

Lebenskünstler Pablo, der „Kurtisane von leidlichem Geschmack“ Hermine und der naiven Liebeslehrerin Maria belehrt. Harry wird im „Magischen Theater“ von Goethe und Pablo dazu aufgefordert, das Poetische in seiner Universalität, auch in der „verfluchten Radiomusik des Lebens“, befreit von allen Forderungen der ‘hohen’ Kunst zu erkennen und zu *erleben*.

Die Kunst als Medium der Selbstbegegnung in einem träumenden Bewusstsein, ein Kunstbegriff, der dabei aller bloß konventionellen Bildung ledig sein soll, scheint im *Steppenwolf* am Ende doch eine gewisse exklusive Bedeutung für Hellers Weg in die wahre Freiheit zu behalten. Das Ideal des wahren Künstlers und lachenden Weisen bleibt hierbei freilich nur angedeutet.

Verfolgen wir das Motiv des Poetischen in *Obyčejný život*, so sind die Peripetien noch bemerkenswerter. Im Horizont des ersten Selbstentwurfes bis zum zweiten Infarkt kommt das Motiv sporadisch vor, führt eine Randexistenz und wird in seiner Bedeutung heruntergespielt: Ohne besondere Ansprüche macht sich der alte Bahnbeamte an den auch in poetischer Hinsicht nicht unbedeutenden Akt einer Autobiographie, wir werden *nachlässig* damit bekannt gemacht, dass der Protagonist sich eben auch zuweilen als Tagträumer erwiesen hat: Schon das kleine Kind liebte das Spiel mit Holzspänen, später träumte der junge Bahnhofsvorsteher – wenn er sonst nichts zu tun hatte – vom galanten Umgang mit Prinzessinnen, die seiner bedürfen etc. Und als bloße Episode, gewissermaßen als Versehen, wird jenes Studienjahr hingestellt, in dem der Held sich als Dichter versucht hatte, bis sein Vater ihn dann in die Wirklichkeit zurückgerufen haben soll. – Im zweiten Teil des Berichts ändert sich diese Einschätzung aber bald von Grund auf. Eingeleitet wird dieser Prozess durch ein Ereignis der Rahmenhandlung: Nachdem er sein Schreiben wegen eines neuerlichen Herzinfarkts hatte unterbrechen müssen, bekommt der alte Bahnbeamte unerwarteten Besuch. Ein junger, etwas eingebildeter Literaturwissenschaftler klopft an seine Türe und interessiert sich für den Dichter, der er einst gewesen ist. Es scheint nun, dass gerade die lächerlichste Episode seines Lebens diejenige sein könnte, die eine *historische* Bedeutung hat. – Hier wird, zunächst noch von außen, mit Nachdruck eine hierarchische Umordnung in seinem Leben vorgenommen. Eine bisher periphere erscheint plötzlich als zentrale Existenzform. Die an dieser Stelle vorgenommene Dekonstruktion des Motivs des Dichterischen hat paradigmatischen Charakter für die Dynamisierung des gesamten Wertesystems, das der Protagonist seinem Leben

zugrunde gelegt hatte. Das Dichterische gewinnt in der Folge aber noch in anderer Hinsicht einen exklusiven Charakter: Zum einen wird zunehmend deutlich, dass gerade durch das Mittel der dichterischen Selbstdarstellung, insbesondere auch durch die Metaphernbildung<sup>13</sup>, der Erzähler einen neuen Zugang zu sich selbst gewinnt. Zum anderen ist es gerade und ausschließlich das träumende oder dichterische Bewusstsein, das einem die identifizierende Vorstellung mit den Anderen seiner selbst erlaubt, und die einem so ermöglicht, sich selbst als Prägung der anderen nicht nur zu erkennen, sondern auch zu *erleben* (wir haben das oben Čapeks *mystischen Humanismus* genannt)! – So erweist sich am Ende des Lebens dem Protagonisten bzw. Erzähler gerade sein Dichtertum als das, wovor er die ganze Zeit geflüchtet ist.<sup>14</sup>

Die Wandlungen, die die Motive des Bürgerlichen und des Poetischen bei Čapek und Hesse erfahren, machen den jeweiligen *Prozess* der Ich-Dissoziation in den beiden Werken deutlich. Beide Romane beginnen mit der Exposition in eine anscheinend festgefügte Existenzstruktur: In *Obyčejný život* ist es eine scheinbar homogene, im *Steppenwolf* eine scheinbar heterogene. Jeweils durch die Aktualisierung eines bis dahin nur latenten Todesbewusstseins (zweiter Herzinfarkt, Selbstmorddrang) werden diese Strukturen aufgebrochen. Beide Protagonisten tun Dinge, die sie sich zuvor nie erlaubt haben: Der Beamte hört die in seinem Leben bisher verdrängten Stimmen an, Heller lernt das 'leichte' Leben. Dieser Verhaltenswechsel verstärkt die Krisis – und mündet jeweils in eine Katastrophe: In dem Augenblick, in dem der alte Beamte fürchtet jede Selbstbestimmung zu verlieren und nachdem der von ihm beharrlich verteidigte Begriff des gewöhnlichen Lebens *abgründig* geworden ist, sieht er auch die anderen Menschen plötzlich neu, nämlich nicht mehr als Fremde, sondern als Aspekte seiner selbst; etwas emphatisch gesprochen: ein liebevoller Blick auf die Anderen geht dem Protagonisten auf und er erkennt in ihnen nun Schwestern und Brüder – so findet er am Ende auch zu einem versöhnlichen Verhältnis zu sich selbst: Werkimmanent gelangt die Geschichte damit scheinbar zu einer glücklichen Lösung.<sup>15</sup> – Der

---

<sup>13</sup> Vgl. etwa das Ich als „Fahnenträger“ (*Ož* 184).

<sup>14</sup> Die Betonung des Dichter-Motivs ist besonders seit einer Studie von Jiří Opelík aus dem Jahre 1966 in der Forschung zu *Ož* immer wieder zu bemerken (vgl. Opelík 2000). – Auch in dieser Hinsicht sind Dokoupil 1988 und Grygar 1992 eine Auswahl weiterer lesenswerter Darstellungen.

<sup>15</sup> Es wurde freilich bemerkt, dass dem Erzähler-Protagonisten die Möglichkeit einer Bestätigung seiner Einsicht durch den Tod genommen ist, so dass das Ende von *Ož* einen gewissen nur hypothetischen Charakter erhält.

Steppenwolf ist dem gegenüber von seinem Ende her eher als *Fragment* zu werten. Zwar lebt der Held in der zweiten Hälfte der Aufzeichnungen manche bisher nur geahnte Lebensweise aus und holt manches bis dahin verpasste Glück noch nach, er verbleibt aber in dem Bewusstsein einer Differenz zu dem, was er eigentlich zu suchen meint. Heller erfährt Vieles über sich, was er zuvor nur geahnt oder bloß theoretisch gewusst hatte; er lässt sich auf den Maskenball der Lebensweisen ein Stück weit ein, er geht – faustisch – verbotene Wege, wenn er schließlich in die Drogenwelt des „Magischen Theaters“ eintritt, aber die Erlösung im Humor, die Weisheit, die ihm erlauben würde, den ganzen Steppenwolf anzunehmen, findet er doch nicht. Abgesehen von unserer Interpretation bleibt das ‘Glasperlenspiel mit den Existenzformen’ werkimmanent *nur* Spiel, es erkennt sich selbst nicht (mehr)<sup>16</sup> als das Eigentliche.

#### 4 Die Darstellung der Identitätskrise in den beiden Romanen von Čapek und Hesse

Sowohl Čapek wie auch Hesse waren gegen Ende der 20er, Anfang der 30er Jahre bereits anerkannte und von einer breiten Öffentlichkeit rezipierte Autoren. Beide wurden nach der Erstveröffentlichung für die Unverständlichkeit und angebliche formale Mängel in ihren Werken kritisiert (Čapek besonders für *Hordubal*, den ersten Roman seiner „noetischen Trilogie“). Beide haben demgegenüber von Anfang an die formale Strenge ihrer Arbeiten betont und die Forschung hat den Werkcharakter der Texte verschiedentlich auch bestätigt:<sup>17</sup>

Ein Hauptgrund für den Werkcharakter von *Obyčejný život* und *Steppenwolf* mag in der (vergleichbaren) Makrostruktur liegen. Weiter oben wurde der dramatische Aufbau des *Steppenwolfes* bereits durch die sonst in der Musikwissenschaft

---

<sup>16</sup> Im Beharren auf dieser Differenz mag ein Unterschied zum Ästhetizismus der ersten Moderne liegen. Auch die *Kunstreligion* ist hier unglaublich geworden. Die Lösung kann höchstens noch individuell, im eigenen Leben gefunden werden.

<sup>17</sup> Vgl. Holý 1998: 436f und Ziolkowski 1972: 353f.



gebräuchliche Begriffstrias von Exposition, Durchführung und Reprise erläutert.<sup>18</sup> Diese Form entspricht in der Philosophie dem dialektischen Dreischritt von These, Antithese und Synthese. Die Formintention einer letztendlichen Synthese kann bei Hesse und Čapek leicht nachgewiesen werden. Die Frage ist, inwiefern sie gelingt.

In den Aufzeichnungen des Bahnbeamten von *Obyčejný život* wird zunächst eine *geschlossene Ordnung* behauptet, nämlich die des harmonischen gewöhnlichen Lebens, dann erfährt die Darstellung eine *Auflösung dieser Ordnung* durch die anderen Stimmen und schließlich wird in dem von uns so genannten mystischen Humanismus eine Synthese, eine *offene Ordnung* gefunden.

Zur Darstellung der intendierten Form bedarf es Sinn öffnender und schließender Elemente – wobei bestimmte Elemente durchaus doppelwertig sein können, je nachdem wie man sie liest! – *Obyčejný život* beginnt mit einer *monologischen* (Sinn schließenden) Darstellung und geht dann, im zweiten Teil, zu einer *dialogischen* (Sinn öffnenden) Präsentation über.<sup>19</sup> Doppeldeutig ist das dichte Netz von Leitmotiven, das über den Text gespannt ist. Gerade der Ausdruck des „obyčejný život“ zeigt diese Doppeldeutigkeit: Während im ersten Teil die ständige Wiederholung der Formel, wie in der Magie, tatsächlich den Eindruck des Intendierten hervorrufen mag, wirkt sie in dem Augenblick Bedeutung umkehrend (radikal öffnend), wo sie in geradezu entgegengesetztem Kontext gebraucht wird: Dies wird besonders da deutlich, wo die *ganz gewöhnlichen* Gewaltphantasien des schlaflosen Ehemannes (*OŽ* 167ff.) oder die sadistischen Träumereien des hohen Ministerialbeamten, die doch auch Teil des „obyčejný život“ waren (vgl. das oben angeführte Zitat *OŽ* 169f.), gebeichtet werden.<sup>20</sup>

Entsprechend der Dialogizität der *auktorialen* Erzählerstimmen (der des gewöhnlichen Beamten, des Hypochonders, des Romantikers, dessen, der gebissen wurde etc.) wird auch die Binnengeschichte, die im ersten Teil des Romans noch

---

<sup>18</sup> Dieses Ordnungsschema prägt in der Musik die Sonatenhauptsatzform. Hermann Hesse hat in einer seiner Entgegnungen auf den Vorwurf des Stückhaften seines *Steppenwolfes* gerade den Vergleich mit der Sonate gewählt, um die formale Geschlossenheit zu betonen. Theodore Ziolkowski hat hieraufhin bereits 1958 in einer Studie die Angemessenheit eines solchen Vergleichs nachgewiesen (vgl. Ziolkowski 1972).

<sup>19</sup> Monologizität und Dialogizität der Rede sind hier im Sinne der von Jan Mukařovský eingeführten Begriffsunterscheidung zu verstehen.

<sup>20</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang ferner das Vaterbild: Vom Vater, der in den Kindheitserinnerungen fast durchgehend mit dem *epitheton ornans* „stark“ gekennzeichnet wird, heißt es urplötzlich: „A tatínek byl slaboch, žalostný slaboch.“ (*OŽ* 158).

als Ganzes mit klarem Anfang, Mitte und Ende vorgestellt wurde, immer wieder neu erzählt: Die Erzählung der Geschichte wechselt von einer singulativen zu einer repetitiven. Besonderes Mittel für die Neuerzählungen ist dabei eine Technik, die als *metonymisches Erzählen* bezeichnet werden könnte: Der Erzähler lässt eine Szene oder eine Verhaltensweise, die stellvertretend für viele stehen kann, von einer anderen Stimme neu erzählen, so dass die *Tönung* der ganzen Lebensgeschichte eine ganz andere Qualität gewinnt. Oder der Erzähler ergänzt ein in der ersten ‘offiziellen’ Version ausgelassenes (zensiertes) ‘Detail’ und mit einem Mal erscheint das Ganze in einem neuen Licht: Vgl. das oben angeführte Zitat (Č 169f)/ „Člověče, tohle je *také* souvislá historie života, nemyslíš?“<sup>21</sup>.

Durch das repetitiv-metonymische Erzählen wird der Sinn des bis dahin so „gewöhnlichen Lebens“ des Bahnbeamten entgrenzt und droht nur noch chaotisch zu werden. Durch eine radikale Änderung des Blickes auf sich selbst und die Anderen erreicht der Erzähler-Protagonist aber dann doch die Stufe einer neuen synthetischen Ordnung – das Klangbild, ließe sich auch sagen, wandelt sich von einer homophonen Struktur, mit klar dominierender Melodie, zu einer polyphonen. Dies wirkt auf den Hörer, der nach dem Wechsel zunächst nach der neuen dominanten Melodie sucht, längere Zeit *chaotisch*. Erst am Ende erfasst er das andere Hören und damit die Harmonie zwischen der Vielzahl einander widersprechender Stimmen.

In Bezug auf Hesses Steppenwolf soll an dieser Stelle nur auf die Doppeldeutigkeit des *Doppelgängermotivs* hingewiesen werden. Es ist für Hesses Werk insgesamt kennzeichnend.<sup>22</sup> Zunächst begegnet es natürlich in dem Zwei-Seelen-Bewusstsein Harry Hellers. Der Widerspruch von Wolf und Mensch motiviert die Handlung im Steppenwolf. Dabei ist gerade durch das Doppelgängermotiv immer auch zugleich der Gedanke von einer Einheit gesetzt: Ist der Zwiespalt ursprünglich, warum kam es womöglich zu einer Spaltung, wie können die beiden Hälften wieder versöhnt werden? Die Handlung wird also im Hinblick auf eine gesuchte übergeordnete Einheit hin motiviert. – Später im Text begegnet der Protagonist seinem *alter ego* in Gestalt einer Frau mit dem bezeichnenden

---

<sup>21</sup> „Mein Gott, das ist *auch* eine zusammenhängende Lebensgeschichte, was meinst du?“

<sup>22</sup> Eine Untersuchung zu dem Motiv in Bezug auf Hesses Gesamtwerk liefert Zimmermann 1977.

Namen Hermine.<sup>23</sup> Als gedankentiefe Lebedame zeigt Hermine die Möglichkeiten einer heiter-oberflächlichen Sinnlichkeit. Da auch diese nur begrenzt sind, ist der 'Unterricht' bei Hermine eigentlich nur Vorbereitung auf die gesuchte ganzheitliche Selbstbegegnung im „Magischen Theater“.

Hermine *ist* die Wölfin, deren Melancholie dabei ein Hinweis darauf ist, dass auch die Dissoziationen des Steppenwolfes, deren Zahl unendlich ist, *ihren Widerspruch* weiter in sich tragen. – Die *Hochzeit* mit ihr – als Perspektive im Roman ins Spiel gebracht – könnte eine Synthese der widersprechenden Seelenmotive symbolisieren, aber auch sie wird im Text *nicht* vollzogen.<sup>24</sup> Die Synthese ist *nur* intendiert.

So wie der Text die Lösung des Humors nur anspricht und nicht vollzieht – wir finden kaum Komik, gar keine Ironie in dem Text – so schreibt der Steppenwolf-Roman am Ende die anfangs behauptete Widersprüchlichkeit seines Protagonisten *auch in der eigenen Form* fest: Der *Steppenwolf* ist ein Form-Paradox, nämlich ein wie ein *klassizistisches Werk* geformtes *Fragment*.

## 5 Schluss – die Frage nach dem glücklichen Tod und das Thema der Geschichte

Beide Romane von Čapek und Hesse haben zum Thema eine Identitätskrise in Erwartung des Todes. Der Tod – Vater aller Krisen – zwingt die zur Gewohnheit gewordenen Widersprüche im Leben der Charaktere auszutragen und nach einem glücklichen Ende zu suchen. Bei beiden Autoren geht es darum, die Selbst-Identität durch Integration verschiedener Stimmen oder Existenzformen, in die das Ich dissoziiert ist, erst herzustellen. Bei Hesse wird das Mittel zu solch einer Integration, der Humor, allerdings nur angezeigt. Hesses Steppenwolf ist ein Glasperlenspiel: Ein gekonnt-klassizistisches Werk, das werkimmanent das Scheitern seines Themas auch in der Form festschreibt. Wir erfahren keine poetische Verwirklichung des Humors im Text.

---

<sup>23</sup> Denkt man an *Hermann* Hesse; freilich ist auch Harry Heller eine Spiegelung des Autors H. H., der im Übrigen das Thema der Selbst-Spiegelungen des Autors in seinen Figuren am Beispiel von Goethes *Faust* im *Steppenwolf* eigens diskutieren lässt (vgl. *St* 67).

<sup>24</sup> Vgl. u.a. Zimmermann 1977: 38.

Bei Čapek hingegen wird werkimmanent eine Versöhnung mit dem eigenen Ich insofern dargestellt, als der Protagonist sich selbst als eine Art *Forum der Anderen* erkennt – und so zu einem Ausgleich mit sich selbst und seinen eigenen dunklen Seiten findet, sich in die Lage gesetzt sieht, sich selbst anzunehmen und (glücklich) zu sterben.

Der geschichtliche Zeitpunkt der Niederschrift der Texte wird innerhalb beider Romane verschieden reflektiert. – In Hesses Text rechtfertigt oder erklärt sich das Scheitern der Identitätsbildung teilweise dadurch, dass die eigene Zeit als Dunkelzeit beschrieben wird – als Periode der geistigen Dürre, des Militarismus und blinden Menschenhasses. Eine Zeit, die, nach dem ersten Weltkrieg, lediglich auf den nächsten Krieg hinarbeitet – was eine in prophetischer Hinsicht korrekte Bemerkung war, wie wir heute wissen.<sup>25</sup>

Bei Čapek fehlt diese werkimmanente Anzeige. Der alte Bahnbeamte bringt seine Lebenslüge nicht mit den Krisen der Zwischenkriegszeit in Verbindung. – Andererseits kann man aber die Selbst-Klärung in *Obyčejný život* doch auch als Čapeks Meditation und moralische Stärkung vor der aktiven Auseinandersetzung mit den politischen 'Idyllen' seiner Zeit interpretieren. Nach seiner philosophischen Trilogie schreibt Čapek engagierte Literatur: Nämlich die besonders gegen den Faschismus gerichtete politische Satire *Válka s mloky / dt. der Krieg mit den Molchen* (1936) und das zum politischen Kampf aufrufende Theaterstück *Matka / Die Mutter* (1938).

## Literaturverzeichnis:

ČAPEK, Karel (1937): *Obyčejný život*. Praha: Fr. Borový.

CHARVÁT, Filip (2006): Richard Weiner oder Die Kunst zu scheitern. Interpretationen zum Erzählwerk. Mit einer vergleichenden Studie zu Franz Kafka. Ústí n. L.: Univerzita J. E. Purkyně.

DOUKOUPIL, Blahoslav (1988): Noetická trilogie aneb mnohohlasé zvěstování. In: Vlašín, Štěpán u.a. (Hg.): *Kniha o Čapkovi*. Kolektivní monografie. Praha: Československý spisovatel, S. 273-286.

---

<sup>25</sup> Vgl. *Sr* 128ff.

- GRYGAR, Mojmir (1992): Čapkův „Obyčejný život“: Příspěvek k strukturní psychologii. In: Zpravodaj společnosti bratří Čapků. Nr. 31, S. 41-60.
- HESSE, Hermann (1974): Der Steppenwolf. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HOLÝ, Jiří: Komentář (1998). In: Karel Čapek: Hordubal. Povětroň, Obyčejný život. Praha: Lidové noviny.
- NOBLE, Ivana (2006): Člověk a svět jako mnohohlas. Exkurs do filosofické prózy Karla Čapka. In: Teologie a společnost. Časopis pro náboženství, kulturu a veřejný život Jg. 4 (12), Nr. 4, S. 23-26.
- OPELÍK, Jiří (2000): Obyčejný život čili Deukalion. In: ders.: Milované řemeslo. Praha: Torst, S. 146-166.
- STROMŠÍK, Jiří (1994): Hermann Hesse a jeho Stepní vlk. In: ders.: Od Grimmelshausena k Dürrenmattovi. Kapitoly z německé literatury. Praha: H&H, S. 101-107.
- THIELE, Eckhard (1988): Karel Čapek. Leipzig: Ph. Reclam.
- WEINER, Richard (1998): Lazebník. Hra doopravdy. Spisy 3. Praha: Torst.
- ZIMMERMANN, Hans-Dieter (1977): Hermann Hesses Doppelgänger. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur Nr. 10/11, S. 33-42.
- ZIOLKOWSKI, Theodore (1972): Hermann Hesses „Steppenwolf“. Eine Sonate in Prosa. In: Michels, Volker (Hg.): Materialien zu Hermann Hesses „Der Steppenwolf“. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 353-376.



## RENATA CORNEJO

### **Alles nur böhmische Dörfer? Das Bild der Deutschen in den deutschsprachigen Werken tschechischer AutorInnen nach 1968**

*Der Beitrag geht der Frage nach dem Umgang der tschechischen, deutsch schreibenden AutorInnen mit den stereotypen Vorstellungen über die Deutschen in ihrem Werk nach 1968 nach. Das vorwiegend negative Bild des Deutschen, bei Moníková besonders ausgeprägt (bei Filip dagegen eher positiv konnotiert), wird gezielt aufgegriffen, um es in seiner Beliebbarkeit und Konstruierbarkeit zu entlarven. Mit Humor und subtiler Ironie werden Stereotype gegeneinander ausgespielt und demontiert (Stavaric, Konecny) bzw. als „nützlich“ für das gegenseitige Verständnis der beiden Kulturen dargestellt (Gruša).*

Vorurteile sind Urteile der Vorfahren über die Mängel historischer Rivalen, für die Nachkommenschaft bestimmt, um das Wirrgefühl der Gruppe mit bewährten Klischees zu stützen. Das Problem der Vorurteile liegt darin, daß sie die Vorzüge des jeweiligen Gegenübers nicht erwägen.

Das Interessante an Vorurteilen ist nicht ihre Schädlichkeit, sondern die Tatsache ihrer Nützlichkeit. Wären sie nicht für eine Kollektivseele zu gebrauchen, sie wären längst überholt. (Gruša 1999: 16)

– so definiert und ‚lobt‘ Jiří Gruša die Vorurteile in seinem Essay *Lob der Vorurteile* und hebt die ihnen innewohnende Distanzbildung als ihre eigentliche Aufgabe hervor. Denn erst wenn man sozusagen von der Bühne herunterspringt, auf der unsere „Heimatstücke“ gespielt werden, und den Sprung über den Orchestergraben in den Zuschauerraum unter das gemeine Volk wagt, bekommt man eine ganz andere Perspektive und solche „Vorstellungen“ sehen plötzlich ganz anders aus (vgl. Gruša 1999: 17). Unter diesem Gesichtspunkt werden ausgewählte deutschsprachige Texte einiger tschechischer SchriftstellerInnen näher untersucht,

die nach 1968 die Tschechoslowakei aus politischen Gründen verlassen haben oder mussten, wie Ota Filip, Jiří Gruša, Libuše Moníková, Jaromír Konečný oder Michael Stavaric.

Alle diese genannten AutorInnen sind RepräsentantInnen der so genannten ‚Migrationsliteratur‘, wie sie als Begriff in den 1980er Jahre entstanden ist.<sup>1</sup> Sie verließen häufig unter schwierigen Umständen ihre Heimat und mussten sich, wollten sie als Schriftsteller erfolgreich werden, einer neuen, für sie fremden Literatursprache in einem fremden Land bedienen – Ota Filip und Jiří Gruša als bereits bekannte und anerkannte Autoren<sup>2</sup>, Libuše Moníková, Jaromír Konečný oder Michael Stavaric erst als beginnende Literaten, für die als Ausländer ein Durchbruch auf der deutschsprachigen Literaturszene um so komplizierter war. Libuše Moníková gelang er durch die Verleihung des Alfred-Döblin-Preises 1987 für ihren Roman *Die Fassade*, Jaromír Konečný machte sich in der BRD einen Namen als Poetry-Slam-Performer (Gewinner von mehr als 60 Poetry Slams in Deutschland) und nachdem er 1999 und 2000 zum Vicemeister des National Poetry Slams gekürt wurde, wird er zunehmend auch als Autor von „humorvollen“ Erzählungen wahrgenommen. Der in Wien lebende Michael Stavaric debütierte im Jahre 2000 mit dem Gedichtband *Flügellos*, doch den Durchbruch schaffte er erst mit seinem ersten Roman *Stillborn*, der 2006 den vierten Platz auf der österreichischen Bestseller-Liste belegen konnte. Was sie verbindet, ist der Blick der Minderheit auf eine Mehrheit, die inhaltliche und ästhetische Gestaltung der Migration, die Thematisierung der Zweisprachigkeit, die Verortung der eigenen Kulturalität und Identität im Spannungsfeld zwischen Heimat und Fremde sowie die kritische Auseinandersetzung mit der Aufnahmegesellschaft (vgl. Rösch 1992 u. Czuba-Konrad 2003: 95).

So spielen die Stereotype vom selbstdefinierten Fremd- und Eigenbild eine nicht unwesentliche Rolle und werden immer wieder in ihrem Werk mit dem Ziel verwendet, diese sich bewusst zu machen, mit der eigenen Erfahrung zu konfrontieren und auf ihre Haltbarkeit hin kritisch zu prüfen. Das Bild der Deutschen hat

---

<sup>1</sup> Heutzutage wird der etwas weiter gefasste Begriff der „multikulturellen Literatur“ bevorzugt.

<sup>2</sup> Beide Autoren, Ota Filip und Jiří Gruša, sind zwar als Autoren nach ihrem „Heimatwechsel“ (Filip 1974, Gruša 1980) auch im deutschsprachigen Raum dank der Übersetzungen ihrer Werke in Deutsche bereits gut bekannt, doch sie brauchen mehrere Jahre, bis es ihnen gelingt, die Literatursprache zu wechseln und die ersten, auf Deutsch geschriebenen Werke zu veröffentlichen (Filip seinen Roman *Großvater und die Kanone* 1981, Gruša seinen Gedichtband *Babylonwald* 1991).



in der tschechischen Literatur eine lange Tradition und es überrascht sicherlich nicht, dass das negative Stereotyp des oft als Bedrohung wahrgenommenen Nachbarn eindeutig überwiegt, insbesondere seit dem 19. Jahrhundert im Zuge der nationalen Differenzierung und der angestrebten tschechischen nationalen ‚Wiedererweckung‘. Schon der Chronist Cosmas (1045-1125) warnte vor dem „eingeborenen Hochmut des Deutschen“, die „immer mit aufgeblasenem Hohn auf die Slaven und ihre Sprache herunterschauen“ (Richards 2000: 59), doch seit dem 19. Jahrhundert wird das negative Stereotypbild des Deutschen zunehmend ideologisiert und für politische Zwecke instrumentalisiert, im Unterschied zum Bild des Österreichers, der zwar mit negativ konnotierter „Schlamperei“ assoziiert wird, diese jedoch nicht zur Zielscheibe der Kritik wird, sondern vielmehr mit verständnisvollem Augenzwinkern akzeptiert wird (vgl. Maidl 1999: 30). Neben K. Havlíček Borovský reproduzierte das negative Deutschbild in seinem Werk auch Jan Neruda oder Jaroslav Hašek. Nach 1945 kam neben den tradierten Stereotypen zusätzlich das Bild des ‚Nazi-Deutschen‘ hinzu. Wie Gruša treffend formuliert, wird der Deutsche am häufigsten „als hochnäsig, tiefgründig, fleißig und stur charakterisiert“. Doch Gruša geht über die bloße Aufzählung von Stereotypen noch hinaus, indem er hinzufügt: „Und lassen Sie sich nicht irreführen, wenn man es gefälliger formulieren oder umschreiben will, indem man stolz, philosophisch, leistungsfähig und zielbewußt sagt“ (Gruša 1999: 16). Somit lässt er die gängigen und eingefleischten typischen Vorurteile der Tschechen gegenüber den Deutschen nicht bloß im Raum stehen, sondern er spielt mit ihnen, ironisiert sie und relativiert, indem er den Tschechen mit den Augen des Deutschen betrachtet und gleich dem einen Vorurteil ein anderes gegenüberstellt: „Ich habe jahrelang nach Worten gesucht, die in Deutschland uns Tschechen beschreiben und fand folgendes: schlitzohrig, kriecherisch, geschwätzig, tückisch und klein. Man hat eben immer eine Retourkutsche parat“ (Gruša 2002: 103). Keine der Nationen schneidet am Ende besser ab, im Gegenteil, die stereotypen negativen Vorstellungen, die sie sich von einander machen, verbinden sie, sie sind ihre ‚Gemeinsamkeit‘. Ein Vorurteil führt zu einem anderen Vorurteil, die Projektion der eigenen Ängste und Verunsicherung auf das Bild des ‚Fremden‘ wird in allen Richtungen bzw. als ‚Kettenreaktion‘ realisiert:

[...] Und die Tschechen mögen keine Vietnamesen und Roma und die Deutschen mögen keine Roma und Russen und die Österreicher mögen keine Roma und Tschechen und jeder tut mit und jeder denkt nach und alle melden. [...] Und links von Tschechien ist Deutschland und links von Deutschland ist Frankreich und links davon Amerika und links davon Asien und noch weiter.links schon wieder Europa und Tschechien und Deutschland und die Welt dreht sich im Kreis. (Stavaric 2005: 168f.)

Stavarics „europäische Litanei“ hat, wie Barbara Tóth im Nachwort vortrefflich erkannt hat, den Wahnwitz seiner Epoche wunderbar in Worte gefasst. Aus Worten, Sprichwörtern, „Gechichtskrümeln“ und Fäden werden Netzwerke des weltweiten Google-Gedächtnisses einer mit Informationsmüll übersättigten Mediengesellschaft. Es ist keine ‚Oral‘, sondern eine ‚Global History‘, die erzählt und aus einer Abfolge an Stereotypen, Statistiken, Gesetzestexten usw. geformt wird (vgl. Stavaric 2005: 196). Die Stereotype werden nicht nur linear aneinander gereiht, sondern gegeneinander ironisch ausgespielt und durch konkrete Fakten, individuelle Geschichten und verallgemeinernde Gesetze in ihrer kompakten Konsistenz „zerstört“, um immer wieder neu aufgebaut zu werden – ein Hinweis auf deren Unzerstörbarkeit und immer vorhandene Präsenz sowohl im Alltag des ‚unbedeutenden‘ Einzelnen als auch in der hohen Politik der ‚Herrschenden‘. Eine kleine Kostprobe einer solchen ‚Litanei‘, in der Stereotype ein-, ab- und wieder neu aufgebaut werden:

1. Und die deutschen Männer sind ordentlich und rasiert und sitzen gern in Vorständen und großen Autos und sind oft geschieden und zahlen Unterhalt oder Alimente. Und deutsche Frauen reden viel und deutsche Kühe geben nicht ganz so viel Milch und deutsche Frauen sitzen kaum in Vorständen und fahren kleinere Autos, zahlen aber selten Alimente oder Unterhalt. Und deutsche Männer sind Arbeiter und Ingenieure und Konstrukteure und Chemiker und Physiker und Mechaniker und sie gewöhnen sich schnell an Hierarchie und Ge-horsam. (Stavaric 2005: 145)

2. Und die Deutschen mögen Würstchen und Sauerkraut und Schnitzel und sie halten viele Schweine und Kühe und Hühner in großen Fabriken und die werden dort gerupft und geschlachtet und zum Verzehr freigegeben – und einige Tierschützer behaupten, es gehe dort zu wie in Konzentrationslagern. Und die deutschen Fußballer sind die besten der Welt und einmal erschoss ein deutscher Fußballfan zwei Italiener, weil Deutschland ein Spiel gegen Italien verloren hatte und statistisch gesehen hat schon jeder Deutsche jemanden erschossen [...]. (Stavaric 2005: 146)

Die Gegenüberstellung von typischen Zuschreibungen der deutschen Männer und Frauen im ersten Beispiel thematisieren die gesellschaftliche Diskriminierung von Frauen genauso wie die hohe Scheidungsrate – beides wichtige, politisch höchst aktuelle und gut verwertbare Themen, die zugleich durch die eingeschleuste Information über die „geringe Milchproduktion in Deutschland“ in ihrer Wichtigkeit abgeschwächt, ironisiert, wenn nicht banalisiert werden. Das neutrale Wort „Kühe“ wird im zweiten Beispiel wieder aufgenommen und als öffentlich häufig diskutiertes Problem der ‚tierfeindlichen‘ Lebensmittelproduktion wieder aufgenommen, um an das gängige Klischee von einem sich mit Wurst und Sauerkraut voll stopfenden Deutschen, der „in Vorständen sitzt und große Autos fährt“ und den die Qualen und Leiden der zum Verzehr bestimmten Tiere nicht im Geringsten interessieren, ein anderes, neues Stereotyp anzuknüpfen. Das Bild eines kaltblütigen deutschen ‚Tierschlächters‘ in der Massenproduktion wird zum Bild eines brutalen Menschenschlächters in den Konzentrationslagern mit Absicht gesteigert. Damit demonstriert Stavaric, wie die Vorurteile funktionieren und unsere Wahrnehmung prägen, insbesondere wenn sie aufeinander abgestimmt sind und sich gegenseitig bekräftigen – so der geschickt eingebaute Verweis auf die deutsche Vorliebe für Hierarchie und Gehorsam im ersten Zitat, die bereits die nazistischen Verbrechen evoziert und diese vorwegnimmt. Das gleich darauf folgende ‚positive‘ Klischee vom deutschen unbesiegbaren Fußballer wird durch die Gewalttat eines deutschen Fußballfans sofort in das Gegenteil verkehrt und die Verknüpfung zwischen „Deutsche“ und „Mörder“ noch einmal evoziert und aufgegriffen, diesmal aktualisiert und ‚bestätigt‘ durch die Statistiken, die ja nicht lügen und auf die man sich immer verlassen kann. Stavarics Frage nach der kulturell-historischen Verortung von Europa, die immer noch zu sehr der Retrospektive und dem, was war, verpflichtet bleibt, statt den Blick in die Zukunft zu richten, mündet so zwangsläufig in eine Litanei; aus der Vielstimmigkeit der Gedanken-, Identitäts- und Geschichtskrümel wird allmählich ein Rhythmus – ein Rhythmus, der zum Puls von Europa jenseits des Linearen wird. In einem der vielen Sprichwörter dieses Buches heißt es, Mitteleuropa ist dort, wo man mittags aus den Küchen das Schnitzelklopfen hört und wo man versteht, was damit gemeint ist.

Diesen ‚europäischen‘ kulinarischen Gedanken greift auch Jiří Gruša auf, als er in seinem Essay *Die Knödelleier* dem Ursprung des über Grenzen hinaus bekannten böhmischen Knödels (der wohl aus Bayern stammt) nachgeht und scherzhaft die ‚Knödelkultur‘ als Ergebnis der gegenseitigen deutsch-tschechischen „außer-

ehelichen Befruchtung“ bezeichnet: „Irgendwann in der Morgendämmerung des tschechisch-deutschen Neben-, Gegen-, Durch- und Miteinanders müssen wir uns hier irgendwo zum Fressen gern gehabt haben“ (Gruša 1999: 67).

Auch Jaromir Konecny wählt für die Darstellung der Vorurteile der eigenen und fremden Kultur Humor als Stilmittel, als er in seiner Erzählung *Essen wie Gott in Bayern* aus dem Erzählungsband *Das Geschlechtsleben der Emigranten* die kulturellen kulinarischen Schranken illustriert, denen ein Tscheche in Deutschland begegnen kann. Die Einladung zum Weihnachtsessen bei einer Theologin und ihrem Mann soll die Routine des Alltagslebens im Asylantenheim, dem der Ich-Erzähler und sein Freund Jindra wehrlos ausgeliefert sind, aufbrechen. So treffen unerwartet am Heiligabend die unterschiedlichen tschechischen und deutschen ‚Tischsitten‘ aufeinander und führen, wie anders, auf Grund der interkulturellen Missverständnisse zur Verfestigung der bereits so festgefahrenen Vorurteile. Wir werden Zeugen, wie ein uneigennütziger Akt der Nächstenliebe, trotz der besten Vorsätze auf beiden Seiten, zum Scheitern verurteilt wird:

Nach dem Fleisch gab es Käse. Eine recht angenehme Überraschung. In der sozialistischen Tschechoslowakei wurde nur eine Hartkäsesorte produziert, der sogenannte Ziegel, der so schmecke, wie er hieß. Jindra, der Bergmensch, kannte selbstverständlich nur Bryndsa, den Schafskäse des Tatra- und Beskyden-Gebirges. Er schnitt sich gleich ein gutes Stück Emmentaler ab.

‚Die Rinde müssen sie aber nicht essen‘, sagte ihm die Theologin, ‚da ist Wachs drin und Konservierungsstoffe.‘

‚Die Rinde esse ich am liebsten‘, sagte Jindra. Der alte Angeber schnitt jetzt von allen Hartkäsesorten die Rinden ab und schob sie sich eine nach der anderen in den Mund. Die Theologin starrte ihn eine Zeit lang an. Jindra arbeitete sich langsam zu dem Appenzeller durch, der in Alufolie verpackt war. Die Theologin packte den Appenzeller und trug ihn vom Tisch. ‚Der ist nicht mehr so frisch‘, sagte sie. [...]

Zu der Festtafel an Ostern wurden wir nicht mehr eingeladen. (Konecny 2000: 43f.)

Beide Seiten treffen sozusagen in dieser ‚interkulturellen Begegnung‘ unvorbereitet aufeinander, wobei sich die tschechischen Gäste von Anfang an in einer ungünstigeren Lage zu befinden glauben, bedingt durch ihren vorläufigen Aufenthalt in einem Flüchtlingslager. Um dieses Defizit und auch die allgemeine Verunsicherung wettzumachen, versucht der Hauptakteur, ein hartgesottener Bauern-

bursche aus den Beskyden, um jeden Preis ‚das Gesicht zu wahren‘, indem er die eigenen Ungeschicklichkeiten und die Unkenntnis der bayrischen Tischsitten (wie das zum Ritual erhobene Schälen der Wurst) hinter der Fassade der nationalen Bräuche versteckt und zur ‚tschechischen Eigentümlichkeit‘ mit Stolz erklärt. Als nun Jindra nicht nur die Würstchen mit Haut isst, sondern auch den Käse mit der Rinde zu verzehren beginnt, sind die Grenzen der Gastfreundlichkeit schnell erreicht. Das Bild von einer vorurteilslosen und aufgeschlossenen Familie bricht zusammen, insbesondere die fromme Ehegattin wird in ihrem Vorurteil von einem ‚wilden Osten‘ und den ‚armen Menschen‘ nur noch bestärkt. Mittels Situationskomik, Humor, Ironie und pointierter Erzählweise schafft Konecny die notwendige Distanz zum Geschilderten und animiert den Leser zum Nachdenken über die Ursachen und Folgen einer solchen ‚interkulturellen Fehlkommunikation‘ auf Grund der gegenseitigen stereotypen Vorstellungen.

Das gegenseitige Miss- oder Nichtverstehen zwischen Deutschen und Tschechen wird auch in den Texten von Libuše Moníková thematisiert. Sie betont immer wieder das „Unbehagen auf beiden Seiten“, die deutsch-tschechischen Begegnungen verlaufen aneinander vorbei, wortlos, stumm. Schon die tschechische Bezeichnung „Němci“ für die „Deutschen“ („die Stummen“ auf Tschechisch) deuten ihrer Meinung nach an, dass die Verständigung offenbar schon immer schwierig gewesen sein muss (vgl. Moníková 1994: 90).<sup>3</sup> Im Unterschied zu Gruša, der generalisierend von den Deutschen und Tschechen spricht, ist Moníkovás Perspektive in ihren essayistischen Bänden eine betont individuelle, wenn es sich um die Betrachtung und Gegenüberstellung von Deutschen und Tschechen handelt. Sie beobachtet mit Misstrauen und Bedenken die drastische Zunahme der Überfälle auf Ausländer und Asylbewerber, den ansteigenden Radikalismus und Neonazismus nach der deutsch-deutschen Wiedervereinigung: „Japanern wird geraten, nicht Jeans und T-Shirts in Deutschland zu tragen – sie könnten irrtümlicherweise statt vietnamesischer Gastarbeiter verprügelt werden“ (Moníková 1994: 95). Doch das stereotype Bild des Deutschen als ‚ewiger Nazi‘ wird gleich in den folgenden Zeilen relativiert, als sie einräumt und betont, dass Neonazis keine deutsche ‚Spezialität‘ seien: „Inzwischen brüllen sie in Belgien, Frankreich und Schweden.

---

<sup>3</sup> Das Motiv Deutschlands als „Stummland“ ist ein immer wiederkehrendes Motiv auch bei Gruša und Filip.

Ich glaube eigentlich nicht, daß der Ausländerhaß in Deutschland größer ist als in anderen Ländern. Er hat im Moment hier aber besonders günstige Bedingungen“ (Moníková 1994: 96). Was ihr bedenklicher erscheint, ist die Passivität der Polizei, das zustimmende Schweigen und die Teilnahmslosigkeit der Bevölkerung bei diesen Ausschreitungen: „Zivilcourage – eine Eigenschaft, die ich in diesem Land schmerzhaft vermissee“ (Moníková 1994: 76). Genauso hart und unerbittlich ist Moníková aber auch in ihrem Urteil gegenüber den Tschechen, denen sie mangelndes Selbstwertgefühl und politische Passivität vorwirft: „[...]die Tschechen machen sich bei mir verdächtig, dauerhafte Nieten zu sein. Dabei haben sie auch einmal gekämpft“ (Moníková 1994: 19). Gruša im Gegenteil dazu begnügt sich mit der humorvollen Feststellung, der Tscheche sei ein nörgelnder Optimist, wobei diese ‚realistische‘ Haltung als „Selbst-Erhaltung“ geschichtlich wohl notwendig und vorteilhaft gewesen sei: „So ist ein Durchschnitts-tscheche ein nörgelnder Optimist. Die Zustände sind zwar schlecht, er selbst aber ist gut – oder besser als diese. Ich möchte das nicht als Mangel an Selbstkritik deuten. Eher als eine Blüte der Selbsterhaltung“ (Gruša 1999: 16). In ihrer Dresdner Rede greift Moníková ein weiteres Stereotyp auf – das Bild des „wohlhabenden, D-Mark- und konsumstarken“ Deutschen, und demontiert ihn, indem sie das Bild des wirtschaftlich überlegenen Deutschen, der mit Geld ‚um sich wirft‘, in ein Bild des genauso „armen“ Nachbarn wie die Tschechen selbst umwandelt. Sie beschreibt die Fahrt eines bayrischen Busses mit deutschen Touristen, die aus dem Einkaufsausflug aus Tschechien zurückkehren und mit sich massenweise Bier, Wurstwaren, Kleidungsstücke und Brot mitschleppen: „In diesem Augenblick interessieren mich die Deutschen, die reichen Nachbarn. Es waren lauter arme Leute, für die bereits die Preisdifferenz zum einheimischen Brot soviel ausmachte, daß es sich lohnte, die Fahrt zu machen“ (Moníková 1999: 114). Die in der wirtschaftlichen Stärke begründete Überlegenheit der Deutschen, ein Grund für die Abneigung und Vorbehalte auf der tschechischen Seite, wird somit relativiert und die so markanten Unterschiede verwischt, so dass eine neue ‚Verständigungsbasis‘ auf Grund der Ähnlichkeit möglich erscheint: „Sie sind sich eigentlich ähnlich, die Mentalität ist die gleiche; die Sprache, die politische Einstellung spielen keine Rolle. [...] Diese mißtrauischen Bäuerinnen, die schlaue-vorsichtigen Schnäppchen-Jäger sind sich so ähnlich, daß es eigentlich keine Probleme geben dürfte“ (Moníková 1999: 115). Doch nicht nur die Einkaufstouristen geraten in das kritische Blickfeld der Autorin, sondern auch die deutschen Prager Besucher, insbesondere die Intellektuellen, ihre

Schriftstellerkollegen und Freunde, denen sie das Desinteresse an der Sprache und Kultur des besuchten Landes sowie Ignoranz und Arroganz vorwirft: „Später in Prag derselbe Autor – probiert Russisch-Brocken aus seinem Studium an Passanten. Sie bleiben freundlich. Auf meinen nachdrücklichen Hinweis, daß wir hier nicht (mehr) in einer russischen Kolonie sind und daß es ihm nicht bekommen würde, reagiert er nicht“ (Moníková 1994: 77). Sie ignorieren aus Moníkovás Sicht bewusst die geschichtliche Erfahrung des tschechischen Volkes und dessen Trauma des ‚Immer-Wieder-Besetzt-Werdens‘, zuletzt durch die Truppen des Warschauer Paktes 1968, was letztendlich der Grund für das Verlassen der Heimat von vielen tschechischen Intellektuellen war (Moníková gehört auch zu ihnen). Umso paradoxer scheint es, dass die deutschen Intellektuellen dies nicht nachvollziehen wollen oder können. Im Unterschied zu ihren Essays und Reden sind in ihrem literarischen Werk genügend Beispiele für eine durchaus positive Darstellung der Deutschen zu finden. Sie versteht sich als Mittlerin zwischen Deutschen und Tschechen, sie versucht, Fremd- und Feindbilder auf beiden Seiten aufzudecken und Gemeinsamkeiten zu suchen. In ihrem Roman *Die verklärte Nacht* erlebt die Romanheldin Trostlosigkeit bei einem Streifzug durch die Stadt ihrer Kindheit. Und es ist ausgerechnet ein (Sudeten)Deutscher, der sie aus ihrer ‚Erstarrung‘ aufrüttelt und dazu bringt, am Ort ihres Ursprungs, in Prag, Freude zu empfinden – eine deutsch-tschechische Liebesgeschichte als Metapher für die friedliche Koexistenz, Neben- und Miteinander der Tschechen und Deutschen.

Mit dem Thema des deutsch-tschechischen Zusammenlebens beschäftigt sich am intensivsten zweifelsohne Ota Filip in seinen Reportagenbänden *...und die Märchen sprechen deutsch* und *Die Toten unterm Klee*. Eines der vorherrschenden Stereotype, das er am Beispiel des Einzelnen zeigt, ist die Angst der Tschechen vor der ‚deutschen Expansion‘, die ‚eingefleischt‘ zu sein scheint und nach der Wende gern auch für politische Zwecke missbraucht wird, so dass auch den Deutschen, die lediglich Interesse an der tschechischen Kultur bekunden, pauschal Rückforderungsabsichten unterstellt werden und Misstrauen entgegengebracht wird: „Die Deutschen haben sich nicht geändert, sie alle waren und bleiben Nazis“ (Filip 1996: 103). Filip macht jedoch deutlich, dass solche Äußerungen aus dem rechtsextremistischen Lager oder von den „verwaisten Marxisten-Leninisten“ stammen und auch als solche mit viel Vorsicht betrachtet werden sollen (vgl. Filip 1996: 104). An einem anderen Beispiel demonstriert Filip, dass die tschechischen Bewohner, trotz des deutschen Engagements und guten Willens, auf die von den

Deutschen initiierte und finanzierte Renovierung der Dorfskirche zurückhaltend reagieren. Die Ansicht des Busfahrers, er würde lieber das Heimatdorf verlassen, als hier zusammen mit den Deutschen leben zu müssen, veranschaulicht, wie stark die negativen Vorurteile über die Deutschen im Bewusstsein der einfachen Dorfbewohner eingeprägt und verinnerlicht sind. Dieses wird auch am Beispiel der Familie Pastorek illustriert, die nach einem Gerichtsurteil ihr Haus in Bayern verliert und in die Heimat ihrer Väter, nach Schönwald, hinter der inzwischen offenen böhmischen Grenze zieht. Die soziale Eingliederung verläuft problemlos, die Nachbarn zeigen sich hilfsbereit und entgegenkommend. Doch die Rückkehr einer sudetendeutschen Familie sorgt im Dorf immer wieder für Diskussionen über das „deutsch-tschechische Verhältnis“ (Filip 1996: 79). Trotz der positiven individuellen konkreten Erfahrung kann das Feindbild nicht ganz überwunden bzw. aufgegeben werden. Das Paradox, dass eine persönliche positive Erfahrung mit einer sudetendeutschen Familie kaum etwas an der negativen Einstellung gegenüber den Deutschen im Allgemeinen ändert, wird besonders aus der Einstellung und Argumentation des Dorfbürgermeisters deutlich:

Eine Rückkehr von Sudetendeutschen als Volksgruppe nach Lesná oder in die Tschechische Republik kommt für Bürgermeister Koda nicht in Frage. Er setzt auf das allmähliche Aussterben der alten Sudetendeutschen, auf die Gleichgültigkeit der zweiten und dritten sudetendeutschen Generation gegenüber ihrer Heimat und auf ein vereintes Europa. ‚Wieso können Sie sich ein gemeinsames Leben mit den Deutschen in Europa, aber nicht in ihrem Dorf vorstellen?‘ Die Frage verwirrt den Bürgermeister. (Filip 1996: 80)

Trotz der positiven Erfahrungen werden die Ressentiments der Tschechen gegenüber den Deutschen nicht überwunden, die stereotypen Vorstellungen nicht in Frage gestellt. Filip schildert genügend Beispiele der positiven Kontakte und friedlichen Zusammenlebens der beiden Kulturen und Völker nebeneinander – sei es, dass ein deutscher Mönch versucht, eine tschechische Glaubensgemeinde zu führen, oder dass ehemalige Sudetendeutsche Geld für die Renovierung der Dorfkirche aufbringen – das Misstrauen bleibt bestehen, was von Filip auf zurückliegende historische Ereignisse sowie auf die geographischen und wirtschaftlichen (Miss)Verhältnisse zurückgeführt wird.



Im Allgemeinen kann gesagt werden, obwohl beide Kulturen aus distanzierter Sicht dargestellt werden, fällt es auf, dass die Deutschen bei Ota Filip in positiverem Licht als die Tschechen erscheinen (vgl. Schönherr 2004: 79). Im Unterschied zu Gruša schreibt er nicht allgemein über „die Deutschen“ oder „die Tschechen“, sondern beschreibt einzelne individuelle Situationen, konkrete Erfahrungen und menschliche Charaktere. Trotz des Bemühens um das gemeinsame tschechisch-deutsche Miteinanderleben, in der Regel von der deutschen Seite initiiert, bestimmen nach wie vor Vorbehalte und das Misstrauen die Einstellung der tschechischen Bevölkerung. Genau umgekehrt ist es bei Libuše Moníková, die in ihren Essays insbesondere die Gewaltbereitschaft der Deutschen und ihre Intoleranz gegenüber den Ausländern reflektiert und zugleich fehlende Zivilcourage bemängelt. Ihr eher hartes Urteil über die Deutschen bzw. ihre auf den ersten Blick vorurteilfestigenden Äußerungen in den Essays stehen im Kontrast zu ihrem literarischen Werk, in dem die Utopie einer deutsch-tschechischen ‚Umarmung‘ (vgl. *Die verklärte Nacht*) durchaus einen wichtigen Platz einnimmt. Dies würde eine tiefgründige Analyse erfordern, was jedoch den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Jaromir Konecny und Michael Stavaric arbeiten mit den tief verwurzelten Vorurteilen ganz gezielt spielerisch und ironisch, um sie als gekonnte und beabsichtigte Konstruktion auf beiden Seiten zu entlarven, ihre Allgemeingültigkeit und ‚Richtigkeit‘ in Frage zu stellen. Indem die stereotypen Bilder eines Tschechen über die Deutschen ins Gegenteil umgekehrt werden (Konecny) oder als eine endlose, ins Nichts führende und sich im Kreis drehende ‚Kettenreaktion‘ einer Litanei (Stavaric) präsentiert werden, wird ihre Brüchigkeit und Lächerlichkeit sichtbar. Ebenfalls Gruša verwendet Vorurteile (bezogen auf nationale Eigenschaften) in beiden Richtungen und spielt sie gegenseitig gegeneinander aus, jedoch mit der Absicht, die Funktion und eigentliche ‚Nützlichkeit‘ zu zeigen. Indem wir sie aus Distanz betrachten und als bloße ‚Inszenierung‘ zu erkennen in der Lage sind, leisten sie einen Beitrag zur gegenseitigen Völkerverständigung: „Man muß schon von der Bühne runter, auf der unsere Heimatstücke gespielt werden, den Sprung über den Orchestergraben in den Zuschauerraum, unter die Leute, wagen. Von hier aus sehen solche Vorstellungen ganz anders aus, im Theatercafé läßt sich darüber plaudern. Und lachen“ (Gruša 1999: 17). Sie fungieren als Brücke, die mit Humor und subtiler Ironie kulturelle Differenzen zu ‚überbrücken‘ im Stande ist. Der Deutsche und der Tscheche werden von Gruša als konträre Typen mit grundsätzlich unterschiedlicher Weltphilosophie präsentiert, was ein Grund für das

häufige Missverstehen sein mag, doch zugleich ist diese Unterschiedlichkeit enorm wichtig, da sich diese beide Gegensätze komplementär ergänzen und gegenseitig in ihrer Existenz bedingen: „Der Tscheche sieht den Deutschen als Denker des Absoluten, der am Relativen scheitert, indes bei dem Deutschen der Tscheche als Relativist abschneidet, dem zum Schluß die Sache selbst zwischen den Fingern zerrinnt. Faust gegen Schwejk, möchte man hinzufügen“ (Gruša 2002: 103). Zwei gegensätzliche Konstrukte also – der Absolutist Faustus, der sich für das ganze System und dessen Zusammenhalt in seiner Komplexität interessiert und der Relativist und Pragmatiker Schwejk, der sich hingegen damit begnügt, sich in diesem System einzurichten und dessen Strukturen von innen her zu erforschen. Zwei diametral unterschiedliche Typen, die auf den ersten Blick nicht zueinander passen, doch auf den zweiten unzertrennlich als konträre ‚Weltentwürfe‘ miteinander verbunden sind, um das Funktionieren unserer Welt sicherzustellen (vgl. Schönherr 2004: 46).

### **Literaturverzeichnis:**

- CZUBA-KONRAD, Susanne (2003): Migrationsliteratur als Medium in der antirassistischen Arbeit. In: Stender, Wolfgang/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hgg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 93-101.
- FILIP, Ota (1996): ...doch die Märchen sprechen deutsch. Geschichten aus Böhmen. München: F.A.Herbig Verlagsbuchhandlung.
- GRUŠA, Jiří (1999): Gebrauchsanweisung für Tschechien. München: Piper.
- GRUŠA, Jiří (2002): Glücklich heimatlos. Einblicke und Rückblicke eines tschechischen Nachbarn. Stuttgart/Leipzig: Hohenheim.
- KONECNY, Jaromir (2000): Das Geschlechtsleben der Emigranten. Frankfurt am Main: Ariel-Verlag.
- MAIDL, Václav (1999): Das Bild der Deutschen und Österreicher in der tschechischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Mehnert, Elke (Hg.): Gute Nachbarn – schlechte Nachbarn. Deutsch-Tschechisches Begegnungsseminar II. Kottenheide: Friedrich-Naumann-Stiftung, S. 25-40.
- MONÍKOVÁ, Libuše (1994): Prager Fenster. Essays. München/Wien: Carl Hanser.

- MONÍKOVÁ, Libuše (1999): Über eine Nachbarschaft. Dresdner Rede'97. In: Schmidt, Delf/Schwidtal, Michael (Hgg.): Prag – Berlin: Libuše Moníková. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- RICHARDS, Earl J. (1999): Ochsen, Mäuse und Steine: Nationales Bewußtsein und nationale Images in Cosmas von Prags Chronica Boemorum. In: Mehnert, Elke (Hg.): Gute Nachbarn – schlechte Nachbarn. Deutsch-Tschechisches Begegnungsseminar II. Kottenheide: Friedrich-Naumann-Stiftung, S. 51-72.
- RÖSCH, Heidi (1992): Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami. Frankfurt am Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- SCHÖNHERR, Lysann (2004): Das Bild der Deutschen und der Tschechen in deutschsprachigen Werken tschechischer Autoren. Ein imagologischer Vergleich der Werke von Ota Filip, Jiří Gruša und Libuše Moníková. Magisterarbeit. Technische Universität Dresden.
- STAVARIC, Michael (2005): Europa. Eine Litanei. Idstein: kookbooks.



## EKKEHARD W. HARING

### Zur Sprachenfrage. Theodor Herzl, Nathan Birnbaum und die Prager jüdische Publizistik in Jargon-Debatten

*Der Einzug des ostjüdischen Jargon in die literarischen Kulturen der Moderne wurde in Prag nicht allein durch Außenseiter wie Franz Kafka begrüßt. Dennoch bildet gerade Kafkas Rede über den Jargon eine Zäsur, die hinsichtlich der gesellschaftlichen (Identitäts-)Diskurse in Mitteleuropa denkwürdig erscheint. Der folgende Beitrag versucht die Diskussionen und Debatten um Jargon in ihren wichtigsten Aspekten zu beleuchten und fragt nach der kulturellen Symbolik solcher Debatten in den Konzeptionen literarischer Identität.<sup>1</sup>*

Als Theodor Herzl 1896 sein Programm eines kommenden *Judenstaates* vorlegte, räumte er der Sprachenfrage selbstredend ein eigenes Kapitel ein. Sein Entwurf stützte sich dabei auf die Idee eines „Sprachenföderalismus“ für die Sprecher verschiedener Sprachen nach Schweizer Vorbild. Überzeugt davon, dass die „dem allgemeinen Verkehre am meisten nützende Sprache“ sich letztlich als Hauptsprache durchsetzen werde, löste Herzl die brisante Frage pragmatisch auf liberaler Basis. Für den Wiener Publizisten stand fest: Weder konnte diese Sprache Hebräisch sein – „Wer von uns weiß genug Hebräisch, um in dieser Sprache ein Bahnbillett zu verlangen?“ –, noch Jargon: „Die verkümmerten und verdrückten Jargons, deren wir uns jetzt bedienen, diese Ghettosprachen werden wir uns abgewöhnen. Es waren die verstohlenen Sprachen von Gefangenen“ (Herzl 1896: 101f.). Zweifellos war es die deutsche Sprache, die Herzl als *Lingua franca* des neuen Judenstaates vorschwebte. Der utopische Charakter der Idee *Der Judenstaat*

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag ist die aktualisierte und erweiterte Fassung eines Vortrags, der im Rahmen der IRICS-Konferenz am 10.12.2005 in Wien unter dem Titel „Alle Sprachen kann ich... Evidenzen des Jargon in der Prager deutschen Literatur“ gehalten wurde.



Abb.1: Titelblatt *Die Welt* mit Th. Herzls (unter Pseud. ersch.) Beitrag über Mausehel

trat hier wie in so vielen anderen Punkten deutlich zu Tage. Angesichts der aktuell politischen Entwicklungen in Russland, wo infolge von Pogromen jährlich zehntausende jüdische Flüchtlinge nach einer Zuflucht suchten, konnte Herzls Sprachkonzept jedenfalls kaum als angemessene Antwort gelten.

Doch für eine Reihe jüdischer Intellektueller um 1900 gewann die Frage nach dem Jargon der Ostjuden zwangsläufig an Bedeutung, da es um den Entwurf eines jüdischen Staates ging, welcher dereinst ‚autonom‘ und ‚mündig‘ unter die großen Nationen treten würde. Eine von vielen essayistischen Antworten darauf gab 1899 der Wiener Publizist Bernard Tag:

Es ist wohl möglich, daß der Jargon in nächster Zukunft, und zumal unter dauernder Anregung durch den nationalen Gedanken, einen größeren, besonders poetischen Aufschwung nehmen wird. Aber von tiefer, von bleibender Wirkung auf das Judentum dürfte diese Poesie kaum sein. Denn bleiben wird der Jargon nicht! [...] Der Jargon ist kein so integrierender Theil des jüdischen Volkstums, daß er bestehen müßte, solange das Judenthum bestehen wird. [...] es gebreicht ihm an Kraft, an gewaltigem Ausdrucke nationaler Empfindung, nationaler Leidenschaft. Er ist von lässigem, zerfahrenem Charakter; die höchste Noth, die Abenteuer und Zufälle, unter denen er geworden, haben ihn zu dem gemacht, was er ist, zu einem Clown unter den Sprachen, zu einer Mißgestalt, bei deren Anblick man zugleich lachen und weinen möchte. (Tag 1899: 7)

Ähnlich ironisch bemerkt Heinrich Löwe im zionistischen Wochenblatt *Die Welt*:

Diese Pseudo-Nationalsprache mag zum Hebräischen in einem Verhältnisse stehen, wie eine aufgeputzte Vogelscheuche zu einem munteren Mädchen, aber wenn sie nur den einen Zweck erreicht, lästige und schädliche Vögel zu

verscheuchen, soll sie uns schon recht und willkommen sein. (Loewe 1901: 15f.)

Hebräisch oder Jiddisch? – das war für viele Zionisten die Frage zweier weltanschaulicher Horizonte. Dass dem Jargon, dem Jiddischen, der Sprache der sogenannten Ostjuden, etwas Groteskes anhafte, war dabei für die meisten ein unumstößlicher Grundkonsens. Freilich, zuweilen meldeten sich auch „Jiddischisten“ zu Wort. Einer von ihnen, Nathan Birnbaum, Mitinitiator der Sprachkonferenz von Czernowitz, setzte sich mit seinen Beiträgen unermüdlich für die Anerkennung des Jiddischen als Nationalsprache und für die Wiederbelebung der jiddischen Volksliteratur ein. In seinen Artikeln stellte er die Ostjuden als authentische, „ganze, lebensfrohe und lebenskräftige Menschen, mit einem starken ursprünglichen Humor“ vor.<sup>2</sup> Sein Ansatz war dabei durchaus aufklärerisch:

Wir wollen nichts anderes, als die Westjuden aus der jüdischen Sprache die festgelegte kulturelle Einheit und Selbständigkeit der Ostjuden kennen lernen lassen. Von der Ansicht ausgehend: Von Verständnis zur Verständigung! (Acher 1904: 10)

Das Thema Jargon war spätestens seit der Jahrhundertwende ein Dauerthema in der jüdischen Publizistik, insbesondere die zionistisch inspirierten Periodika wie *Die Welt* (ab 1900 mit eigener Jargon-Ausgabe), *Ost und West*, *Jüdischer Almanach*, *Illustrierte Monatsschrift für modernes Judentum* sowie später dann *Die Freistadt* und *Der Jude* räumten der Auseinandersetzung mit jiddischer Sprache und Kultur bemerkenswert viel Platz ein. Der Blick auf die Ostjuden blieb von Skepsis geprägt, doch im Fortlauf der Debatten stellte sich auch eine differenziertere Sicht ein.

Der beachtliche Erfolg, den das jiddische Theater in New York hatte, färbte nur langsam auf das kulturelle Leben in Wien, Berlin, Budapest und Prag ab. Wanderbühnen aus Galizien, Russland und Polen suchten zögerlich in den deutschsprachigen Metropolen ihr Glück, indem sie eigene, den Ansprüchen des westeuropäischen Publikums angepasste Programme darboten. Diese Wanderbühnen gastierten oftmals unter schwierigsten sozialen Rahmenbedingungen in zwielichtigen Lokalen und auf Hinterhöfen. Eine in bescheidenem Maße größere

---

<sup>2</sup> Sh. Prager Wochenschrift Selbstwehr, 26.1.1912, S. 3f.

Öffentlichkeit fanden hingegen die in akademischen Rahmen organisierten Volksliederabende und Rezitationsveranstaltungen.

So brachte auch die Prager *Selbstwehr* in ihrem ersten Jahrgang 1907 Gedichte von Isaak Leib Perez „im jiddischen Original“, der Sprache, die „heute von fast 2/3 unseres Volkes gesprochen wird“ – wenngleich mit lateinischer Transkription und mit deutschem Glossar. Die vergessene Sprache jenen näher zu bringen, deren Väter sie beim Verlassen des Gettos selbstbewusst abgestreift hatten,<sup>3</sup> war bereits ein symbolischer Schritt, den die jungen Prager Zionisten vollzogen.

Freilich repräsentierte der Klassiker Juda Lejbusch Perez mit seinen Stücken und Gedichten weniger authentischen Chassidismus als Neo-Chassidismus. Seine Chassidim erschienen als „verkappte Sozialisten im schwarzen Kaftan“ und die Zioniden des jiddischen Mädchens vernahm man als „Lied des Arbeitermädchens“ (Schmitz/Udolph 2001: 269). Bei aller Würdigung des Jargon mussten die Reaktionen westjüdischer Leser zurückhaltend bis despektierlich ausfallen. Noch dazu bestanden unter Prager Intellektuellen kaum konkrete Vorstellungen über Jargon und seine *native Speaker* – außer den landläufig bekannten Vorurteilen; für viele stand Jargon in einer synonymischen Reihe mit Jiddisch, Mauschel, Rotwelsch, Kauderwelsch oder schlicht als polnisch-russisches Idiom, als Sprachform also, deren pränante Mischverfassung die deutsch-assimilierten Juden Prags befremden musste.

So etwa musste das auch der Prager deutsch-jüdische Autor Franz Kafka empfinden, als er in den Jahren 1911/12 die nähere Bekanntschaft mit einer ostjüdischen Wanderbühne machte, und darüber im Tagebuch minutiös berichtete. Ungezählte Stunden verbrachte er mit den Schauspielern, skizzierte Handlungsverläufe und Stücke, reflektierte über handgeschriebene Theaterzettel, Mimik und Gestik der Darsteller, berichtete Anekdoten und belas sich in Meyer Isser Pinès' *Histoire de la littérature judéo-allemande* über jiddische Dichtung und Theater. Der starke Einfluss, den die jiddisch sprechenden Schauspieler, namentlich Jizchak Löwy, auf den Schriftsteller ausübten, wird inzwischen von der Forschung nahezu einhellig betont. Nirgends empfindet Kafka Sprache so eindrucksvoll wie in den Darbietungen des jiddischen Theaters. Als z.B. Löwy mit der für ihn typischen Gestik und Mimik Jargon-Gedichte von Perez und Aleichem vorträgt, quittiert der Tagebuchschreiber begeistert die „(v)ollständige Wahrheit der ganzen Vor-

---

<sup>3</sup> Selbstwehr, 4.4.1907, S. 5



lesung“.<sup>4</sup> Anders als die meisten Westjuden entdeckt Kafka im verfemten Jargon der Ostjuden eine Identität, die ihm als Kind Prager Verhältnisse abgeht. Jargon ist für ihn eine Antithese auf die westeuropäische Kultur. Aus den verpönten Ostjuden, denen man nachsagt schmutzig zu sein, leuchtet ebenso Reinheit,<sup>5</sup> aus Schmierenkomödie und Grotoske wird gleichzeitig wahrhafte Darstellung. So gegensätzlich sind die Werteordnungen, die Kafkas Blick nicht einfach ausblendet, sondern in einer Mischung aus Faszination und Befremden konstatiert und nebeneinander setzt. Was zunächst auf der Bühne als Theatersketch angesagt ist, verdient die tiefe Bewunderung des Tagebuchschreibers: „seht ihr, alle Sprachen kann ich, aber auf jiddisch!“ zitiert er bewegt nach einer Veranstaltung am 6. Januar 1912.

Das Identifikationsmuster Jargon erweist sich zwar nicht als greifbare Alternative für den Schriftsteller, aber als gültige Sprachrealität mit einem Höchstmaß an Authentizität. Dabei spielte vor allem die Nähe von mündlicher Rede und geschriebener Sprache (die im Deutschen weitaus kontrastreicher ist) eine entscheidende Rolle – das Konzept *Jiddischkeit* mit seiner Konvergenz von Oralität und Literalität: Man muss diesen Jizchak Löwy hören: „Erzählen kann er besser als alles Vorlesen, Recitieren und Singen“, schreibt Kafka begeistert in einem Brief, und – „da schlägt sein Feuer wirklich zu einem herüber“ (vgl. Stach 2002: 46ff.).<sup>6</sup>

*Die Selbstwehr* (Hans Kohn) schreibt indes ein wenig distanzierter über das Ereignis Jargonbühne in Prag:

Die Schauspieler, die mit Ausnahme der Träger der humoristischen Dienerrollen, nicht allzu viel Routine verrieten, und deren Bemühungen Hochdeutsch zu sprechen, dem Pathos des Stückes nicht geradezutraglich waren, wurden oft auf offener Szene [...] mit Beifall überschüttet. (Selbstwehr 29.9.1911: 3)

Auch Max Brod kommt in seinem Bericht im Prager Tagblatt nicht ganz umhin, seinen Lesern die Sprache der Schauspieler unter umständlichen Formulierungen als ein „sogenannte(s) ‚Jiddisch‘“ zu erklären (Brod 1911: 3).

---

<sup>4</sup> Tagebuch 20. Okt. 1911

<sup>5</sup> Vgl. die Tagebuch-Bemerkungen zum jüdischen Reinigungswasser, (27.10.1911); ebenso wird der Wunderrabbi als „schmutzig und rein“ betrachtet (14. 9. 1915).

<sup>6</sup> Vgl. Kafkas Briefe an Felice Bauer vom 6. 11. 1912 und 10. 6. 1913.

Zurückhaltend und despektierlich zeigt sich auch ein anonymes Rezension zu Kafkas und Löwys Jargonabend in der *Selbstwehr*:

Es war sehr interessant, diese oft jüdischen Gedichte und Lieder, die zum Teil in Prag schon bekannt waren, nicht nur von einem Ostjuden, sondern auch ohne westliche Schulung, zu hören. Es fiel dabei manches von den künstlerischen Reizen, dabei gewann alles an gewissermaßen historischem, dokumentarischem Werte. [...] Das Publikum, zuerst ein wenig fremdartig berührt durch die ungewohnte Sprechweise, kam dann doch in die richtige Stimmung und das erwünschte Verständnis hinein.<sup>7</sup>

Kommentare wie diese machen deutlich, wie groß die Kluft von Ost- und Westjuden hinsichtlich des kulturellen Selbstverständnisses war und welche besondere Rolle gerade die Sprache spielte. Betrachtet man den Kontext, so ist hier vor allem die Bewegung der *Jüdischen Renaissance* bzw. der Prager *Bar-Kochba-Kreis* hervorzuheben.

Der Prager Zionismus hatte unter dem Einfluss Martin Bubers seit 1909 eine Entwicklung vollzogen, die sich bewusst von der politischen Utopie des Herzlschen *Judenstaates* abwandte und stattdessen die Richtung einer geistigen Neubesinnung auf jüdische Identität, kurz eines Kulturzionismus, einschlug. Diese in drei Reden von Buber verkündete Erneuerung des Judentums orientierte sich nicht zuletzt am Vorbild des chassidischen Ostjudentums. Gottentbrannte Frömmigkeit der Ostjuden und westjüdische Bildung sollten in Synthese einen neuen Menschentypus hervorbringen. Damit wurde das Bild des Ostjuden aus der Sicht mitteleuropäischer Intellektueller zunächst positiv aufgewertet. Buber selbst übertrug chassidische Legenden und Sagen ins Deutsche und erschloss damit für die expressionistische Generation, die sich gern auch Kosmopoliten nannte, neue literarische Horizonte. Das Kulturbild dieses Ostjudentums war bei genauerer Betrachtung jedoch eine einseitig idealisierende Projektion aus der Ferne, die mit der Realität ostjüdischen Lebens nur vage korrespondierte und sich in erster Linie aus den heilschaffenden Bedürfnissen der jungen Geisteszionisten ergab. Jargon – als Sprache des neuen jüdischen Menschen – stand aus dieser Perspektive nicht zur Disposition. Im Übrigen bekräftigten die Bar-Kochbaner stets nachdrücklich:

---

<sup>7</sup> (Anonym) Ostjüdischer Rezitationsabend, in: *Selbstwehr*, 23.2.1912, S. 3



### Sprachadel.

Zur jüdischen Sprachenfrage.  
Von Dr. Nathan Birnbaum.  
(Schluß.)

Ich möchte hier ausdrücklich bemerken, daß ich gar nichts gegen die anderen Gruppen des jüdischen Volkes habe. Ich sagte mich niemals von ihnen los und verlangte niemals, daß sich die Ostjuden von ihnen lossagen, sie nicht mehr als Brüder betrachten sollen. Wogegen ich kämpfte und weiter kämpfen werde, — das ist nur die zunehmende Abneigung der assimilationistischen und nationalistischen Rationalisten. Ich kann nicht schweigend zusehen, wie sie in einen Begeisterungsaumel verfallen, wenn nur irgendwo ein Westjude für irgend ein jüdisches Werk sich rührt, oder vor Freude außer sich geraten, wenn nur irgendwo irgend ein weitverschlagener jüdischer Stamm entdeckt wird, der gerade zweimal zehn Seelen zählt, dagegen mit seiner Unwissenheit in jüdischen Dingen eine ganze Welt beschenken könnte, und — wie sie gleichzeitig für die neun Millionen Ostjuden nur jene schreien Blicke haben, die gegenüber armen Verwandten im Schwange sind. Glauben denn diese Torichten wirklich, daß es möglich sein wird, mit den blutarmen, in ihrer jüdischen Seele schwer verwundeten Westjuden das Judentum zu erhalten? Oder etwa mit den sephardischen Juden, die schon seit hundert Jahren schlummern, und deren Hauptvornehmheit darin besteht, daß sie bei den Nichtjuden als die feineren Juden gelten? Oder mit den Juden aus den exotischen Ländern, mit den paar arabischen, persischen, bucharischen, kaukasischen und ähnlichen Juden, aus denen sie so gerne nationale Paradedstücke machen? Wann werden sie endlich zu verstehen anfangen, daß, wenn es überhaupt noch eine Hilfe

Abb.2: Jargon-Artikel in der *Freistatt*

wurde. Der Kaffeehausbetrieb trug sein Übriges zu diesem Eindruck bei: Während der dramatischen Sterbeszenen konnten einige Gäste nur durch laute Rufe zur Ruhe gebracht werden. Unter Hinweis auf diese Mängel und den unübersehbaren Dilettantismus forderte denn auch der Prager *Verein jüdischer Kanzleidiener „Zukunft“* empört die Absetzung der „allgemein verachteten Schmiere“ (Brod 1960: 138).

Ein Blick auf die Veranstaltungen und Diskussionen der Vorkriegsjahre zeigt, dass der Prager Zionismus keineswegs an mangelndem Sprachbewusstsein litt. Im Gegenteil: Bubers Vorträge trafen in Prag auf eine sensibilisierte Zuhörerschaft, der die Probleme ihrer Zeit weitgehend bewusst waren. Heftig diskutiert wurden um 1912 vor allem die Aufsätze Werner Sombarts und Max Goldsteins, die sich für eine strikte „Entmischung“ der deutsch-jüdischen Kultur aussprachen. Die damit anhebende *Kunstwart-Debatte* zog sich bis in die zwanziger Jahre hin und fand in Prag starke Resonanz. Insbesondere Goldstein sah in der jüdisch-deutschen

Die Sprache des Buches, das nur in seiner Sprache verstanden werden kann, soll wieder unsere Sprache werden. Diese Sprache gibt unserem Volkstum innere Kraft; sie schafft uns auch die Beziehung zu dem in unseren Tagen neu beginnenden jüdischen Gemeinschaftsleben in Palästina, das [...] nur als die Schöpfung der ungeheuren Enthusiasmus neuer Juden begriffen werden kann. (R. Weltsch 1913: 162)

Man versteht die Zurückhaltung und das Befremden, das junge Zionisten wie Hans Kohn, Max Brod und Robert Weltsch befallen musste, als sie zum ersten Mal die sonderbaren Vorstellungen des jiddischen Theaters im Prager *Café Savoy* besuchten. Gewohnt, die Sprache als Indikator für den „Kulturwert“ einer Ethnie zu betrachten, mussten sie bei ebendiesen Vorführungen erstaunt feststellen, dass in den Dialogen willkürlich zwischen Russisch, Polnisch, Hebräisch und einem offenbar fehlerhaften Deutsch gesprungen

Literatur die Symptome eines fortgeschrittenen Zersetzungsprozesses zweier Kulturlandschaften und forderte daher eine neue jüdische Literatur.<sup>8</sup> Ausgehend von dem Gedanken, dass westeuropäische Juden weder eine hebräische noch eine jiddische Nationalliteratur schreiben könnten, regte er das Programm einer „Nationalliteratur ohne Nationalsprache“ an (Goldstein 1913: 2). Dass es hierbei nicht um eine abstrakte oder gar leere Phrase ging, sollte sich in der innerjüdischen Publizistik der folgenden Jahre noch erweisen.

Nathan Birnbaum trat am 18.1.1912 anlässlich eines Volksliederabends des Bar-Kochba-Kreises mit seinem Vortrag *Das Lied der Ostjuden* im ausverkauften Festsaal des Hotels *Central* auf.<sup>9</sup> Sein Ruf als heimlicher Begründer des mitteleuropäischen Zionismus und als Querdenker der Bewegung eilten ihm voraus.<sup>10</sup> Vor allem aber sein Eintreten für die jiddische Volkssprache musste bei Zuhörern wie Franz Kafka einen besonderen Eindruck hinterlassen haben. Am stärksten, so Birnbaum, komme die Bedeutung der jiddischen Sprache für die geistig-gesellschaftliche Einheit der Ostjuden in der jiddischen Literatur zum Ausdruck. Anders als Buber, der die ostjüdische Gemeinschaft in einem Entwicklungsprogramm an westjüdische Bildung heranführen wollte, verlieh Birnbaum dem Jiddischen einen eigenen Status als Nationalsprache der Juden. Wie schon in seinen Streitschriften betonte er die Überlegenheit des größten jüdischen Kulturblockes gegenüber westjüdischen Verhältnissen (Acher 1912: 3, ders. 1916: 11ff.).

Noch weit provozierender in seiner Befürwortung des Jargon musste den Pragern das Kalkül des zionistischen Publizisten Davis Trietsch erscheinen. Der bekannte Wirtschaftsexperte hielt im März 1912 einen, wie Kafka im Tagebuch vermerkt, „ausgezeichneten Vortrag über Kolonisation in Palästina“, in dem er Jiddisch als *Lingua franca* des Welthandels beschrieb. Trietsch, der die Hauptgedanken seines Vortrags später in dem Buch *Juden und Deutsche* (1915)

---

<sup>8</sup> Vgl. Werner Sombart: Die Zukunft der Juden, 1912; ders.: Arterhaltung oder Artvernichtung?. In: Selbstwehr, 9. 2. 1912; Max Goldstein: Deutsch-jüdischer Parnaß. In: Selbstwehr, 15.3.1912, ders.: Offene Aussprache, ebda. 16.8.1912.

<sup>9</sup> Der Vortrag leitete das Programm eines Volksliederabends ein, an dem Leo Gollanin ostjüdische Lieder und Margarethe Neff Dichtungen vortrugen, vgl. Selbstwehr, 26.1.1912.

<sup>10</sup> Birnbaum gründete bereits 1883, als Herzl noch der deutsch-nationalen Studentenvereinigung *Albia* beitrug, den jüdisch-nationalen Studentenverein *Kadima* und polemisierte schon dreizehn Jahre vor dem *Judenstaat*, 1982 gegen die „Assimilationssucht der sogenannten Deutschen mosaischer Konfession“. Aus dem Zionisten Birnbaum wurde der Befürworter eines jüdischen Diaspora-Nationalismus und später sogar einer der Weltführer der orthodoxen *Agudat Israel*.

verarbeitete, argumentierte hier, dass Deutschland in anbetracht seiner notwendigen Expansion (!) vom weltweit verbreiteten jüdisch-deutschen Idiom profitieren könnte. Mit Hilfe von Statistiken veranschaulichte er, dass die deutsch-redenden jüdischen Bevölkerungsgruppen einen wachsenden Markt- und Machtfaktor darstellten, da sie indirekt die deutsche Sprache als eine der bedeutendsten Verkehrssprachen in der Welt verbreiteten. Ohnehin seien Juden in den außerdeutschen Sprachgebieten von größerer Bedeutung als deutsche Aussiedler, welche zumeist nur das flache Land bevölkerten und nicht die maßgeblichen Kulturzentren (vgl. Trietsch 1915: 24f.). In diesem Sinn trat Davis

Trietsch für eine Symbiose von Juden und Deutschen *außerhalb* Deutsch-Mitteleuropas in den zu erobernden Kolonien ein.

In einem mit „Judenarien“ überschriebenen Kapitel wirft der Autor einen Blick in die Zukunft und skizziert ein Bild vom Leben in den *Jischuw* (jüdische Siedlungen in Israel), das wie eine Karikatur der Verhältnisse in Mitteleuropa erscheint. Im gelobten Land, von dem hier geschrieben wird, bewerben sich deutsche und internationale Verwaltungen um die Gunst von jiddisch-sprechenden Juden (Ebd. 50).

Kafka selbst hielt im Februar, genau einen Monat nach Nathan Birnbaums Vortrag, seine *Rede über die jiddische Sprache*<sup>11</sup>; jedoch unter weniger Vor-gängern.<sup>12</sup> Die von ihm gesuchte

günstigen Vorzeichen als seine Unmittelbarkeit – eine authentische Präsentation seines jiddischen Schauspielers



Abb.3: Beitrag N. Birnbaums in der Zeitschrift *Ost und West*

<sup>11</sup> Franz Kafka: Rede über die jiddische Sprache (Text sh. Anhang).

<sup>12</sup> Aufschlussreich ist bereits das Zustandekommen der Veranstaltung: nur mit Mühe konnte Kafka sein Vorhaben, von dem ihm die Mehrheit seiner zionistischen Freunde abriet, durchsetzen; der Verein übernahm schließlich widerstrebend das Patronat des Abends. Da kaum Gäste erwartet werden konnten, verkaufte Familie Brod die Karten unter ihren nächsten Bekannten. Die Einnahmen dieser

freundes Jizchak Löwy – fand kaum Zuspruch bei den Intellektuellen des Prager Bar-Kochba. Zu sehr erinnerte dieser verpönte Jargon an die Zeiten des jüdischen Gettos. So war Kafkas Rede sicherlich nicht als kultureller Höhepunkt im Vortragsleben der Kultusgemeinde angesagt. Sie macht allerdings deutlich, dass der Redner das breite Spektrum an zionistischen Überzeugungen sehr gut kannte.

Der Vortrag versuchte den Jargon aus westjüdischer Sicht positiv zu bewerten. Jargon erscheint hier als ein Idiom vital angereicherter Sprachvielfalt, das von erstaunlicher Kraft zusammengehalten wird: eine missachtete, inoffizielle Weltsprache. Weiters machte Kafka darauf aufmerksam, dass jargonähnliche Dialekte „vor nicht langer Zeit“ noch von deutschen Juden gesprochen wurden. Darum hätte die historische Entwicklung dieser Sprache „[...] ebenso gut wie in die Tiefe der Geschichte, in der Fläche der Gegenwart verfolgt werden können“. Mit anderen Worten: Kafka insinuierte eine Karte der jüdischen Zerstreuung, auf der – mit graduellen Unterschieden – *überall* Jargon gesprochen wird. So zielte sein Vortrag vor allem darauf, das Verständnis für Jargon als vergessene oder verdrängte gemeinsame Sprache zu wecken:

Bleiben Sie still, dann sind Sie mitten im Jargon. Wenn Sie aber einmal Jargon ergriffen hat – und Jargon ist alles, Wort, chassidische Melodie und das Wesen des ostjüdischen Schauspielers selbst, – dann werden Sie Ihre frühere Ruhe nicht mehr wiedererkennen. Dann werden Sie die wahre Einheit des Jargon zu spüren bekommen, so stark, daß Sie sich fürchten werden, aber nicht mehr vor dem Jargon, sondern vor sich.<sup>13</sup>

Was Kafka in seiner Rede entwarf, war die Vision einer synästhetischen Offenbarung, bei der Sprache zu einer „wahren Einheit“ führt. – Für die meisten Prager Juden eine zugleich unliebsame Einheit: Der unter „westjüdischen Verhältnissen“ verdrängte Jargon machte gerade deshalb fürchten, weil er mit der noch allzu nahen Vergangenheit des Gettos konfrontierte. So verbreitet war diese Furcht, dass der Redner sie buchstäblich auf die Gesichter seiner Zuhörer geschrieben sah.

---

Veranstaltung waren sogar so niedrig, dass Kafka bei der Kultusgemeinde beantragte, die Spesenvergütung von 60 Kronen Saalmiete zu erlassen, um Löwy eine Rückreise nach Warschau zu ermöglichen.

<sup>13</sup> Franz Kafka: Rede über die jiddische Sprache, sh. Anhang.

Für Kafka war Jargon das letzte Verbindungsstück, um an die abgeschnittenen Wurzeln jüdischer Tradition anzuknüpfen. Doch weit mehr als den ‚gewissermaßen historischen, dokumentarischen Wert‘, den die *Selbstwehr* der Veranstaltung beimaß, sah der Schriftsteller einige sehr lebendige Aspekte des Jargon.

Mit seinem Plädoyer *für* den Jargon konfrontierte er im Grunde das elaborierte Kultur-Bewusstsein seiner zionistischen Prager Freunde mit einem weithin ausgeblendeten ostjüdischen Kulturbegriff. Jargon stand für ihn nicht nur als ein sprachliches Getto integrativen Charakters, sondern auch als Ausdruck größtmöglicher Authentizität. Jenseits der melancholisch gefärbten Folklore ostjüdischer Liederabende und fern der übermächtigen deutschen Nationalsprache entdeckte Kafka gerade hier die Möglichkeiten einer Literatur, die frei von den Zwängen von Selbstbehauptung und Geniekult zu einem intensiven Ausdruck findet.<sup>14</sup>

Die hier skizzierte Rede ist zumindest in zweierlei Hinsicht bemerkenswert. Zum einen wirft sie ein Licht auf die tatsächlichen Voraussetzungen, die der Prager Geisteszionismus in seinen Konzeptionen einer künftigen jüdischen Gemeinschaft verkannte. In diesem Sinne dürfte wohl auch Nathan Birnbaums Kritik von 1913 ihre Adressaten nicht verfehlen:

Da treten sie an Fragen heran, zu deren Beantwortung es nötig ist, mitten im Volke zu sein, um über alle seine Kräfte zu verfügen – und drechseln irgendwo in einer Ecke neue Emotionen für ein paar fremdgewordene, losgelöste, sehnsuchtskranke Intelligenzler, meist des jüdischen Westens... Da wollen sie Aufgaben lösen, zu deren Bewältigung man Lebensschaffer, Völkerbauer braucht und sind letzten Endes nichts als Literaten. (Birnbaum 1913: 145)

Die von Birnbaum vorgebrachte Kritik ging nicht umsonst von der Sprachenfrage aus. Jene „Literaten“, allen voran Martin Buber und Max Brod, standen letztlich mit ihren Argumenten auf sehr dünnem Eis, da sie weder hebräisch noch jiddisch sprachen.

Als einer der wenigen fortgeschrittenen Hebräischschüler reagierte immerhin Hugo Bergmann. Der Kopf der Prager Bar-Kochbaner lancierte im Februar 1914

---

<sup>14</sup> Nachzulesen in den Aufzeichnungen zu den „kleinen Litteraturen“. Der utopische Charakter dieser Überlegungen wurde von Kafka später selbstkritisch eingeräumt, ist jedoch umso bemerkenswerter, wenn man darin ein Konzept sieht, aus dem sogen. „Durchbruchs-Texte“ wie *Das Urteil* oder *Die Verwandlung* hervorgingen.

auf der Titelseite der *Welt* eine ausführliche *Stellungnahme zum Jiddischen*. Bergmann zeigte sich darin als Pragmatiker und wies auf den Widersinn des fundamentalen Sprachenstreits Jiddisch – Hebräisch hin. Indem er die reale Bedeutung des Jiddischen in den östlichen Gebieten in Erinnerung rief, warnte er gleichsam seine zionistischen Freunde davor, das Jiddische zu unterschätzen. Änderte das auch nichts an der grundsätzlichen Vorzugsoption Hebräisch, so lautete doch sein Fazit sichtlich moderat: „Wir Zionisten müssen das Jiddische unterstützen!“ (Bergmann 1914: 1ff). Die Prager Bar Kochbaner sollten bald Gelegenheit haben, die ostjüdische Realität in ihre Diskussionen einzubeziehen. Während der Kriegsjahre wurde Böhmen mehrfach von ostjüdischen Flüchtlingswellen aus Polen bzw. Galizien überflutet. Prag sollte, zumindest an den Rändern, für einige Monate eine ostjüdische Stadt werden.<sup>15</sup>

Der zweite Aspekt ist eng mit der zwiespältigen Beziehung zum Sprachkanon verbunden. Kafkas Votum für Jargon lässt sich so auch als Stellungnahme zum ästhetischen Modell eines jüdischen Literaturbegriffs verstehen. Max Brod war es, der 1913, in Anknüpfung an Moritz Goldstein (*Kunstwart-Debatte*), vom „jüdischen Dichter deutscher Zunge“ sprach. In seinem gleichnamigen Essay schlug er die Möglichkeit vor, dass die westjüdischen Schriftsteller über den Umweg der deutschen Sprache nationale „Einheit fühlen“ könnten. Er sei überzeugt, dass die „national empfindenden jüdischen Dichter“, die sich mit dem hebräischen Schrifttum der Bibel und der jiddischen Literatur der Ostjuden vertraut gemacht hätten, auch in deutscher Sprache zu „großer dichterischer Gestaltung“ fähig seien. Dazu sei das Jüdische insgesamt zum dichterischen Stoff zu erheben, gleichsam zur Einübung echter „nationaler Sprachwerte“. Die dialektische Einheit von jüdischem Geist und deutschem Format sollte am literarischen Produkt „das Jüdische“ hervortreten lassen (Brod 1913: 261ff.).

In letzter Konsequenz hieß das für Brod, dass man die jüdische Identität des Dichters am Gebrauch der deutschen Sprache erkennen musste (!). Die Brisanz solcher Überlegungen ändert nichts an der Tatsache, dass Brods Konzept für die Prager Dichtung geradezu paradigmatisch erscheint. Mochten die individuellen Auffassungen noch so unterschiedlich sein – Literatur war eine gültige Währung

---

<sup>15</sup> Anfang 1915 zählte man in Prag rund 15 000 Flüchtlinge. Erst mit der Erklärung Prags zum Sperrgebiet für galizische Flüchtlinge wurde der Zustrom gedrosselt. Als im Mai 1916 weitere 120 000 Ostjuden in Böhmen eintreffen, werden diese auf die umliegenden Dörfer verteilt.



aus der Sicht des akkulturierten Prager Judentums; freilich auch eine Währung, die trotz universalistischer Prägung zuweilen recht sonderbare Blüten erkennen ließ.

Damit war gleichzeitig aber auch der enge Rahmen abgesteckt, in dem sich Autoren wie Max Brod bemühten, Identität buchstäblich zu erschreiben. Der Zwiespalt aus dem diese Bemühungen hervorgingen, wurde in den fortgesetzten, teilweise heftig diskutierten Bekundungen nur noch augenscheinlicher. Denn im Grunde führte das Prager Deutsch, das vornehmlich von Prager Juden als Ausweis einer Hochkultur gepflegt, gesprochen und geschrieben wurde, ein ähnliches Schicksal wie das Jiddische: Zwei Sprachen, die ihre assimilatorische Leidenschaft zur Schau stellten (vgl. Haring 2004: 204ff.). Als einer der wenigen Prager Zeitgenossen bemerkte Franz Kafka am Ende seines Lebens, dass gerade der makelloseste, brillianteste Gebrauch des Deutschen, eine Angst vor dem Jargon, und damit auch eine *Gegenwart* des Jargon bezeugte. Für ihn bedeutete die von Brod anvisierte jüdisch-deutsche Poetik letztlich nicht mehr als „eine von allen Seiten unmögliche Literatur“ (Kafka 1975: 336f., vgl. Kilcher 1999: 507ff.). Das Bewusstsein solcherart sprachlich grundierter Aporien jedoch öffnete Schneisen, aus deren Enge ein literarisches Idiom entwich, das bis heute zu den meistübersetzten deutschsprachigen Dichtungen des 20. Jahrhunderts zählt.

### **Anhang: Rede über die jiddische Sprache (Franz Kafka)**

Vor den ersten Versen der ostjüdischen Dichter möchte ich Ihnen, sehr geehrte Damen und Herren, noch sagen, wie viel mehr Jargon Sie verstehen als Sie glauben.

Ich habe nicht eigentlich Sorge um die Wirkung, die für jeden von Ihnen in dem heutigen Abend vorbereitet ist, aber ich will, dass sie gleich frei werde, wenn sie es verdient. Dies kann aber nicht geschehen, solange manche unter Ihnen eine solche Angst vor dem Jargon haben, dass man es fast auf ihren Gesichtern sieht. Von denen, welche gegen den Jargon hochmütig sind, rede ich gar nicht. Aber Angst vor dem Jargon, Angst mit einem gewissen Widerwillen auf dem Grunde ist schließlich verständlich wenn man will.

Unsere westeuropäischen Verhältnisse sind, wenn wir sie mit vorsichtig flüchtigem Blick ansehen, so geordnet; alles nimmt seinen ruhigen Lauf. Wir leben in einer geradezu fröhlichen Eintracht, verstehen einander, wenn es notwendig ist,

kommen ohne einander aus, wenn es uns passt, und verstehen einander selbst dann; wer könnte aus einer solchen Ordnung der Dinge heraus den verwirrten Jargon verstehen oder wer hätte auch nur die Lust dazu?

Der Jargon ist die jüngste europäische Sprache, erst vierhundert Jahre alt und eigentlich noch viel jünger. Er hat noch keine Sprachformen von solcher Deutlichkeit ausgebildet, wie wir sie brauchen. Sein Ausdruck ist kurz und rasch. Er hat keine Grammatiken. Liebhaber versuchen Grammatiken zu schreiben, aber der Jargon wird immerfort gesprochen; er kommt nicht zur Ruhe. Das Volk lässt ihn den Grammatikern nicht. Er besteht nur aus Fremdwörtern. Diese ruhen aber nicht in ihm, sondern behalten die Eile und Lebhaftigkeit, mit der sie genommen wurden. Völkerwanderungen durchlaufen den Jargon von einem Ende bis zum anderen. Alles dieses Deutsche, Hebräische, Französische, Englische, Slawische, Holländische, Rumänische und selbst Lateinische ist innerhalb des Jargon von Neugier und Leichtsinn erfasst, es gehört schon Kraft dazu, die Sprachen in diesem Zustande zusammenzuhalten. Deshalb denkt auch kein vernünftiger Mensch daran, aus dem Jargon eine Weltsprache zu machen, so nahe dies eigentlich läge. Nur die Gaunersprache entnimmt ihm gern, weil sie weniger sprachliche Zusammenhänge braucht als einzelne Worte. Dann, weil der Jargon doch lange eine missachtete Sprache war.

In diesem Treiben der Sprache herrschen aber wieder Bruchstücke bekannter Sprachgesetze. Der Jargon stammt zum Beispiel in seinen Anfängen aus der Zeit, als das Mittelhochdeutsche ins Neuhochdeutsche überging. Da gab es Wahlformen, das Mittelhochdeutsche nahm die eine, der Jargon die andere. Oder der Jargon entwickelte mittelhochdeutsche Formen folgerichtiger als selbst das Neuhochdeutsche; so zum Beispiel ist das Jargon'sche ‚mir seien‘ (neuhochdeutsch ‚wir sind‘) aus dem Mittelhochdeutschen ‚sîn‘ natürlicher entwickelt, als das neuhochdeutsche ‚wir sind‘. Oder der Jargon blieb bei mittelhochdeutschen Formen trotz des Neuhochdeutschen. Was einmal ins Ghetto kam, rührte sich nicht so bald weg. So bleiben Formen wie ‚Kerzlach‘, ‚Blümlach‘, ‚Liedlach‘.

Und nun strömen in diese Sprachgebilde von Willkür und Gesetz die Dialekte des Jargon noch ein. Ja der ganze Jargon besteht nur aus Dialekt, selbst die Schriftsprache, wenn man sich auch über die Schreibweise zum größten Teil geeinigt hat. Mit all dem denke ich die meisten von Ihnen, sehr geehrte Damen und Herren, vorläufig überzeugt zu haben, dass Sie kein Wort des Jargon verstehen werden.

Erwarten Sie von der Erklärung der Dichtungen keine Hilfe. Wenn Sie nun nicht einmal imstande sind, Jargon zu verstehen, kann Ihnen keine Augenblicks-erklärung helfen. Sie werden im besten Fall die Erklärung verstehen und merken, dass etwas Schwieriges kommen wird. Das wird alles sein. Ich kann Ihnen zum Beispiel sagen: Herr Löwy wird jetzt, wie es auch tatsächlich sein wird, drei Gedichte vortragen. Zuerst ‚Die Grine‘ von Rosenfeld. Grine das sind die Grünen, die Grünhörner, die neuen Ankömmlinge in Amerika. Solche jüdische Auswanderer gehen in diesem Gedichte in einer kleinen Gruppe mit ihrem schmutzigen Reisegepäck durch eine New Yorker Strasse. Das Publikum sammelt sich natürlich an, bestaunt sie, folgt ihnen und lacht. Der von diesem Anblick über sich hinaus erregte Dichter spricht über diese Straßenszenen hinweg zum Judentum und zur Menschheit. Man hat den Eindruck, dass die Auswanderergruppe stockt, während der Dichter spricht, trotzdem sie fern ist und ihn nicht hören kann. Das zweite Gedicht ist von Frug und heißt ‚Sand und Sterne‘. Es ist eine bittere Auslegung einer biblischen Verheißung. Es heißt, wir werden sein wie der Sand am Meer und die Sterne am Himmel. Nun, getreten wie der Sand sind wir schon, wann wird das mit den Sternen wahr werden? Das dritte Gedicht ist von Frischmann und heißt ‚Die Nacht ist still‘. Ein Liebespaar begegnet in der Nacht einem frommen Gelehrten, der ins Bethaus geht. Sie erschrecken, fürchten verraten zu sein, später beruhigen sie einander.

Nun ist, wie Sie sehen, mit solchen Erklärungen nichts getan. Eingenäht in diese Erklärungen werden Sie dann bei dem Vortrage das suchen, was Sie schon wissen, und das, was wirklich da sein wird, werden Sie nicht sehen. Glücklicherweise ist aber jeder der deutschen Sprache Kundige auch fähig, Jargon zu verstehen. Denn von einer allerdings großen Ferne aus gesehen, wird die äußere Verständlichkeit des Jargon von der deutschen Sprache gebildet; das ist ein Vorzug vor allen Sprachen der Erde. Sie hat dafür auch gerechterweise einen Nachteil vor allen. Man kann nämlich Jargon nicht in die deutsche Sprache übersetzen. Die Verbindungen zwischen Jargon und Deutsch sind zu zart und bedeutend, als dass sie nicht sofort zerreißen müssten, wenn Jargon ins Deutsche zurückgeführt wird, das heißt es wird kein Jargon mehr zurückgeführt, sondern etwas Wesenloses. Durch Übersetzung ins Französische zum Beispiel kann Jargon den Franzosen vermittelt werden, durch Übersetzung ins Deutsche wird er vernichtet. ‚Toit‘ zum Beispiel ist eben nicht ‚tot‘ und ‚Blüt‘ ist keinesfalls ‚Blut‘.

Aber nicht nur aus dieser Ferne der deutschen Sprache können Sie, verehrte Damen und Herren, Jargon verstehen; Sie dürfen einen Schritt näher. Noch zumindest vor nicht langer Zeit erschien die vertrauliche Verkehrssprache der deutschen Juden, je nachdem ob sie in der Stadt oder auf dem Lande lebten, mehr im Osten oder im Westen, wie eine fernere oder nähere Vorstufe des Jargon, und Abtönungen sind noch viele geblieben. Die historische Entwicklung des Jargon hätte deshalb fast ebenso gut wie in der Tiefe der Geschichte, in der Fläche der Gegenwart verfolgt werden können.

Ganz nahe kommen Sie schon an den Jargon, wenn Sie bedenken, dass in Ihnen außer Kenntnissen auch noch Kräfte tätig sind und Anknüpfungen von Kräften, welche Sie befähigen, Jargon fühlend zu verstehen. Erst hier kann der Erklärer helfen, der Sie beruhigt, so dass Sie sich nicht mehr ausgeschlossen fühlen und auch einsehen, dass Sie nicht mehr darüber klagen dürfen, dass Sie Jargon nicht verstehen. Das ist das Wichtigste, denn mit jeder Klage entweicht das Verständnis. Bleiben Sie aber still, dann sind Sie plötzlich mitten im Jargon. Wenn Sie aber einmal Jargon ergriffen hat – und Jargon ist alles, Wort, chassidische Melodie und das Wesen dieses ostjüdischen Schauspielers selbst –, dann werden Sie Ihre frühere Ruhe nicht mehr wiedererkennen. Dann werden Sie die wahre Einheit des Jargon zu spüren bekommen, so stark, dass Sie sich fürchten werden, aber nicht mehr vor dem Jargon, sondern vor sich. Sie würden nicht imstande sein, diese Furcht allein zu ertragen, wenn nicht gleich auch aus dem Jargon das Selbstvertrauen über Sie käme, das dieser Furcht standhält und noch stärker ist. Genießen Sie es, so gut Sie können! Wenn es sich dann verliert, morgen und später – wie könnte es sich auch an der Erinnerung an einen einzigen Vortragsabend halten! –, dann wünsche ich Ihnen aber, dass Sie auch die Furcht vergessen haben möchten. Denn strafen wollen wir Sie nicht. (Kafka 1993: 188-194)

### **Literaturverzeichnis:**

- ACHER, Mathias (d.i. N. Birnbaum) (18. 12. 1904): Die Sprachen des jüdischen Volkes. In: Jüdische Abende. Vorträge aus der Literatur der ostjüdischen Volkssprache („Jargon“), S. 10.
- DERS. (20. 9. 1912): Wir haben gesündigt. In: Selbstwehr Prag, S. 5.

- DERS. (15. 6. 1913): Sprachadel. Zur jüdischen Sprachenfrage (Schluß). In: Die Freistatt, N°3, S. 145.
- DERS. (1916): Was sind Ostjuden? Zur ersten Information. Wien: R.-Löwit-Verlag.
- BERGMANN, Hugo (20.2. 1914): Unsere Stellung zum Jiddischen. In: Die Welt, N°8, S. 1.
- BROD, Max (27. 10. 1911): Eine Jargonbühne in Prag. In: Prager Tagblatt, N° 297, 27. 10. 1911, S.3.
- DERS. (1913): Der jüdische Dichter deutscher Zunge. In: Vom Judentum. Ein Sammelbuch hrsg. vom Verein jüdischer Hochschüler Bar Kochba Prag. Leipzig: Kurt-Wolff-Verlag, S. 261-265.
- DERS. (1960): Streitbares Leben. Autobiographie. München: Kindler-Verlag.
- GOLDSTEIN, Moritz (1913): Begriff und Programm einer jüdischen Nationalliteratur. Berlin: Jüdischer Verlag.
- HARING, Ekkehard W. (2004): Auf dieses Messers Schneide leben wir... Franz Kafkas Spätwerk im Kontext jüdischen Schreibens. Wien: Braumüller-Verlag.
- HERZOG, Andreas (Hg.) (1996): Ost und West. Jüdische Publizistik 1901-1928. Leipzig: Reclam.
- HERZL, Theodor (1896): Der Judenstaat. Versuch einer modernen Lösung der Judenfrage. Reprint des Manesse-Verlags Zürich 1988.
- KAFKA, Franz (1975): Briefe 1902-1924. Hrsg. v. Max Brod. Frankfurt a. M.: Fischer-Verlag.
- KAFKA, Franz (1993): Nachgelassene Schriften und Fragmente I. Kritische Ausgabe, hrsg. v. Malcolm Pasley / Jost Schillemeit u. a. Frankfurt a. M.: Fischer-Verlag.
- KILCHER, Andreas B. (1999): Was ist „deutsch-jüdische Literatur“?. In: Weimarer Beiträge 45/4, S. 485-517.
- LOEWE, Heinrich (6. 12. 1901): Wer spricht Jargon? In: Die Welt N° 49, S. 15-16.
- SCHMITZ, Walter / UDOLPH, Ludger (Hgg.) (2001): Tripolis Praga. Die Prager Moderne um 1900. Dresden: Thelem-Verlag.
- STACH, Reiner (2002): Kafka. Die Jahre der Entscheidung. Fischer-Verlag Frankfurt a. M.
- TAG, Bernard (d.i. B. Sopher ) (7.2.1899): Der Jargon. In: Die Welt N° 7, S. 7.
- TRIETSCH, Davis (1915): Juden und Deutsche. Eine Sprach- und Interessengemeinschaft. Wien: Löwit-Verlag.
- WELTSCH, Robert (1913): Herzl und wir. In: Vom Judentum. Ein Sammelbuch hrsg. vom Verein jüdischer Hochschüler Bar Kochba Prag. Leipzig: K.-Wolff-Verlag.



# JARMILA JEHLIČKOVÁ

## Flucht und Vertreibung in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur

*Die wechselvolle Geschichte der deutsch-tschechischen Beziehungen gehörte in den letzten zwanzig Jahren zu den so genannten enttabuisierten literarischen Themen. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, ob auch die Literatur für Kinder und Jugendliche diese Problematik thematisierte. Mehrere Bücher wurden vorgelegt, einige davon reflektieren biographische bzw. autobiographische Erlebnisse, die entweder relativ authentisch oder ganz verdichtet wiedergegeben werden.*

Mein Blick schweift über das Moldautal. Sicher ist es eine Laune der Natur, dass sich gerade hier die Moldau in der Form des Herzens windet. Beim Anblick der sanften Hügel, der grünen, saftigen Wiesen und Wälder sowie der Moldau, aus der am frühen Morgen wie Weihrauch ein zarter Schleier aufsteigt, der dann die Hügel und das Tal umhüllt, als sollte die Naturschönheit dem Betrachter nur zögernd preisgegeben werden, spüre ich ein tiefes Gefühl des Glücks und der Geborgenheit. Hier werde ich immer bleiben; nie werde ich dieses schöne Land verlassen.

Dies sind Worte von Paula, der Hauptprotagonistin des Romans *Himmel über Pichlern* von Margarete Kraus (2002: 2). Paulas Erinnerungen werden mit der Geschichte ihrer Heimat als Erzählung zusammengeführt. Der Roman gehört in die Reihe der in den neunziger Jahren und in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts erschienenen Bücher, die die Individual- und Gesellschaftsgeschichte zu verknüpfen versuchen. Das zeitgeschichtliche Thema galt in der Literatur für Kinder und Jugendliche als ein Tabu. Erst in den letzten zwanzig Jahren wurde die wechselvolle Geschichte der deutsch-tschechischen Beziehungen enttabuisiert. An den Geschichten der kindlichen Protagonisten wird der historische Hintergrund vor

allem der Vorkriegs-, Kriegs- und Nachkriegszeit gezeigt, wobei die Sachinformationen über die Zeit und die deutsch-tschechischen Beziehungen meistens aus der Kinderperspektive beschrieben werden. „Mit Zeitgeschichte ist die jüngste oder jüngere Vergangenheit gemeint, eine Vergangenheit, in deren unmittelbarer Auswirkung wir heute noch leben“ (Dahrendorf 1997: 205).

Das am häufigsten bearbeitete Thema ist die Nachkriegszeit, vor allem die Flucht und Vertreibung. In der Tschechoslowakei 1938 bildeten die Deutschen mit drei Millionen Einwohnern eine geschlossene Volksgruppe. Die deutschen Sprachgebiete in diesem Staat lagen besonders in den Randgebieten des Landes. Nahe den tschechisch-deutschen Sprachgrenzen gab es oft Ortschaften, die von Tschechen und Deutschen gemeinsam bewohnt waren. Das Zusammenleben von unterschiedlichen Völkern in einem Land brachte Schwierigkeiten mit sich und führte zu Spannungen, oft wurde die Sprache der anderen nicht einmal verstanden. Im Laufe der letzten 100 Jahre hatten sich die Spannungen verschärft und zu politischen Entscheidungen geführt, die ein friedliches Zusammenleben der Tschechen und Deutschen gefährdeten. Für die Deutschen in Böhmen, Mähren und Schlesien setzte sich nach der Entstehung der Tschechoslowakei im Jahre 1918 die Bezeichnung „Sudetendeutsche“ durch. Den Sammelnamen „Sudetendeutsche“ für die 3 Millionen Deutschen in den böhmischen Ländern verwendete zum ersten Mal Franz Jesser<sup>1</sup> im Jahre 1902. Der amtliche Gebrauch des Begriffs erfolgte bereits bei den Friedensverhandlungen in St. Germain 1919.<sup>2</sup> Der geographische Name Sudeten bezeichnet den Gebirgszug vom Lausitzer Gebirge bis zum Niederen Gesenke diesseits und jenseits der Staatsgrenze. Die Bezeichnung Sudetenland als politischer Begriff fand Verwendung nach der Besetzung der Grenzgebiete durch das Deutsche Reich im Jahre 1938 für die neu geschaffene Verwaltungseinheit ‚Gau Sudetenland‘ mit der Hauptstadt Reichenberg. Die Grenze des Sudetenlandes entsprach nicht der Sprachgrenze von 1910, denn es lebten 725 000 Tschechen in den besetzten Gebieten. Im September 1938 kam es zur Eingliederung des Sudetenlandes in das Deutsche Reich, bis zu einer halben Million Tschechen verließen das Sudetenland und zogen in das tschechische Kernland. Das Sudeten-

---

<sup>1</sup> Nationalist aus Mähren, geboren 1869 in Zwittau (Svitavy)

<sup>2</sup> Die Deutschen in der Slowakei bezeichneten sich als Karpathendeutsche.



gebiet wurde im Münchner Abkommen<sup>3</sup> von 1938 von der Tschechoslowakei abgetrennt und dem Reich angegliedert.

Die nächste problematische Etappe im Zusammenleben der Tschechen und Deutschen brachte dann das Kriegsende. Die Siegermächte trafen im Potsdamer Abkommen vom 2.8.1945 die Entscheidung über die Aussiedlung der Deutschen aus Polen, Ungarn und der ČSR. Die Aussiedlung sollte nach dem Potsdamer Abkommen ordnungsgemäß und menschlich durchgeführt werden.<sup>4</sup> Die aus der Tschechoslowakischen Republik ausgewiesene deutsche Bevölkerung wurde in die amerikanische und die sowjetische Besatzungszone aufgenommen.<sup>5</sup> Neben den Sudetendeutschen befanden sich in der ČSR auch ungefähr 150 000 Reichsdeutsche.<sup>6</sup>

Das Thema der Flucht oder Vertreibung, ein biblisches Thema, ist kein neues Thema in der Literatur. Aus dem Paradies zu fliehen oder vertrieben zu werden, vermittelt die sudetendeutsche Autorin Gudrun Pausewang<sup>7</sup> in ihrer autobiographischen in Briefe eingebetteten Trilogie über die Rosinkawiese:

*Rosinkawiese. Alternatives Leben vor 50 Jahren (1980)*

*Fern von der Rosinkawiese. Die Geschichte einer Flucht (1989)*

---

<sup>3</sup> Das Münchner Abkommen wurde zwischen Hitler (Deutschland), Mussolini (Italien), Chamberlain (Großbritannien) und Daladier (Frankreich) geschlossen.

<sup>4</sup> Im Potsdamer Protokoll – Artikel XIII – wurde über die geregelte und humane Umsiedlung der Ostdeutschen ins Reich gesprochen.

<sup>5</sup> 1 750 000 Menschen gingen in die amerikanische, 750 000 Menschen in die sowjetische Besatzungszone. (Quelle: Die Berliner Konferenz der Drei Mächte. Der Alliierte Kontrollrat für Deutschland. Die Alliierte Kommandatur der Stadt Berlin. Sammelheft 1, 1945. Berlin: Staatsverlag der DDR, 1946, S. 65f.)

<sup>6</sup> Es sollten drei Phasen unterschieden werden:

1. die Zeit vor der Potsdamer Konferenz: sie wurde durch die „wilden“ (also ungeregelten und spontan initiierten) Vertreibungen gekennzeichnet;
2. die Zeit unmittelbar nach der Potsdamer Konferenz bis Ende 1945;
3. die Jahre 1946-1947: organisierte Übersiedlungen in ordnungsgemäßer und humaner Weise begannen erst Mitte Januar 1946.

<sup>7</sup> Gudrun Pausewang stammt aus Nordostböhmen, sie wurde 1928 in Wichstadt (Mladkov) geboren. Mit 17 Jahren flüchtete sie nur mit der Mutter und fünf Geschwistern, denn der Vater war 1943 in Russland gefallen. Die Flucht endete in Hessen. Die zukünftige Autorin studierte hier an einem pädagogischen Institut und als Lehrerin und Schulleiterin arbeitete sie nicht nur in Deutschland (Wiesbaden, Weilburg), sondern auch an deutschsprachigen Schulen in Südamerika (in Chile, in Venezuela, in Kolumbien). Seit 1972 lebt die Autorin wieder in Hessen.

*Geliebte Rosinkawiese. Die Geschichte einer Freundschaft über die Grenzen* (1990).

Die Autorin selbst reist auf den Spuren ihrer Kindheit und Jugend. Im zweiten Band erzählt sie als 17-jährige Gudrun ihre Geschichte des Jahres 1945.

Im Jahre 2005 kehrte die Autorin zur Thematik der Flucht und Vertreibung noch mal zurück – im Buch *Überleben!*

Innerhalb einer so lächerlich kurzen Zeit mussten wir uns an die Gedanken gewöhnen: Wir müssen fortgehen, und fast alles, was uns wichtig, lieb und teuer ist, es bleibt hier. Nicht nur das Haus, der Holzschuppen, der Hundezwinger, der Kaninchenstall, der Hühnerstall und der Garten. [...] Alles, was uns so vertraut ist: unser Zuhause, unsere Heimat. Nicht einmal das, was in den Schränken, Kommoden und Truhen und auf den Wandborden war, konnten wir in Sicherheit bringen. [...] Nur was wir schleppen konnten, durften wir mitnehmen. [...] Unser Leben in fünf Gepäckstücken. Nicht das Liebste. Sondern das Nötigste für eine Flucht. Zum Überleben. (Pausewang 2005: 9)

Pausewangs Bücher sollten nicht nur als Bücher der Verständigung zwischen den Generationen dienen, sondern sie sollten auch als eine gewisse Art Versöhnung des deutschen und tschechischen Volkes und als Warnung vor den Vorurteilen und vor Intoleranz verstanden werden.

Dem Motiv der Vertreibung aus dem Paradies begegnen wir auch bei Josef Holub, konkret im ersten Buch *Der rote Nepomuk* seiner ‚böhmischen‘, sehr autobiographisch gefärbten Trilogie (weiter *Lausige Zeiten* und *Schmuggler im Glück*). Die Geschichte spielt im Sommer 1938 im Böhmerwald. Pepitschek und sein deutscher Freund Jirschi bilden sich ein Paradies, eine schöne Harmonie, als ob die Außenwelt nicht existierte. Sie glauben daran, dass Gott ihr Paradies nicht zerstören lässt. Trotzdem werden die Jungen aus ihrem Paradies vertrieben, zwar nicht vom Gott – wie Adam und Eva, sondern von Hitler. Die Idylle der Ferienzeit stört der Einmarsch der deutschen Truppen in das tschechische Grenzgebiet. Die Grenzverschiebung trennt beide Jungen und bedeutet das Ende ihrer Freundschaft.

Auch in der Folge ist Josef, um zwei Jahre älter, vertrieben – vertrieben aus seiner vertrauten Umgebung, aus seiner Geburtsstadt in eine fremde, nur durch

strenges Regime, Drill und Gehorsam geprägte nationalsozialistische Lehrerausbildungsanstalt in Prachatitz. Im dritten Band kehrt der Erzähler Josef Böhm im Herbst 1945 aus der französischen Gefangenschaft nach Hause zurück und bis zum Sommer 1946 schmuggelt er über die bayerisch tschechische Grenze. Sein letzter Schmugglerweg ist eigentlich Holubs Abschied vom Böhmerwald:

Ich mag die böhmische Weite mit den Flusswindungen und den moorigen Sümpfen. In ein paar Monaten ist alles vorbei. Dann bin ich mit den anderen hinausgeweht aus einem schönen Land, hinein ins zerschlagene Deutschland, das so furchtbar fremd ist. (Holub 2001: 156)

Auch das literarische Werk von Annelies Schwarz<sup>8</sup> ist durch das Erlebnis der Vertreibung geprägt. Den autobiographischen Charakter haben ihre ersten zwei Bücher *Wir werden uns wieder finden. Die Vertreibung einer Familie* (1981) und der Folgeband *Die Grenze – ich habe sie gespürt. Eine Kindheit in Deutschland-Ost und Deutschland-West 1945-1950* (1984), in denen persönliche Erfahrungen und Erlebnisse mit den Augen eines achtjährigen Mädchens unmittelbar aufgegriffen werden: Flüchtlingszüge aus Schlesien, der Einmarsch der Russen, die Vertreibung aus dem Haus und der lange Weg nach Deutschland durch das weitgehend zerstörte Dresden nach Gößnitz, in die „Heimat Deutschland“, in ein fremdes Land ohne Verwandte und Freunde. Die Vertreibung ist von der Flucht zu unterscheiden, mit der ein Großteil der deutschen Bevölkerung sich vor der heranrückenden Roten Armee in Sicherheit bringen wollte. Es gab aber auch Familien, die ihren Lebens- bzw. Geburtsort nicht verlassen wollten, sie begingen freiwillig Selbstmord.

Thematisiert wurde in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur auch der Umbruch des Kriegsendes in Aussig (Ústí nad Labem). Isolde Heyne<sup>9</sup> schildert im Roman *Gewitterblumen* (1989) die ersten Bombenangriffe auf die Stadt und die

---

<sup>8</sup> Annelies Schwarz (\*1938 in Oberprausnitz bei Trautenau/Horní Brusnice) wurde ebenfalls nach 1945 vertrieben, zunächst nach Sachsen (Gößnitz), später nach Niedersachsen. In Hannover studierte sie Bildende Kunst und Pädagogik, danach wirkte sie als Lehrerin und freischaffende Malerin. Ihr Buch *Wir werden uns wieder finden* wurde 1982 in die Auswahlliste zum Deutschen Jugendliteraturpreis aufgenommen.

<sup>9</sup> Isolde Heyne wurde 1931 in Prödlitz (Předlice – heute ein Teil der Stadt Ústí nad Labem/Aussig) geboren, ihre Geburtsstadt musste sie am Ende des Zweiten Weltkrieges verlassen. Bis 1979 war sie als freischaffende Journalisten und Schriftstellerin in der ehemaligen DDR tätig, in demselben Jahr kehrte sie von einem Besuch in der BRD nicht mehr in die DDR zurück.

Vertreibung nach Deutschland. Auch im Nachkriegsdeutschland bleiben Probleme – die Diskriminierung und Wohnungssuche. Auf das blutige Massaker von Aussig am 31. 7. 1945 bezieht sich die Novelle *Elischka* von der österreichischen Schriftstellerin Marianne Wintersteiner<sup>10</sup>. Im Stadtviertel Schönpriesen ereignete sich eine Explosion in einem Munitionslager, die das Pogrom gegen die deutsche Bevölkerung zur Folge hatte: Deutsche wurden von der Benesch-Brücke in die Elbe gestürzt. Das Leitmotiv der Geschichte ist die Suche eines Mädchens, später einer jungen Frau, nach der verlorenen Mutter, nach den Wurzeln ihrer Familie und ihres Lebens.

Die Autoren brachten in ihren Werken einen wesentlichen Beitrag zur Völkerverständigung über die nationalen Grenzen hinweg. Ihre Bücher sind eine Auseinandersetzung mit den politischen Ereignissen und Veränderungen, es geht eigentlich um Reisen der Schriftsteller in ihre Vergangenheit. Ihre Intention ist, dem kindlichen Leser die damalige Wirklichkeit zu erklären und darauf hinzuweisen, wie tief die politischen Verhältnisse in das Leben der Menschen hineingriffen.

Die Literatur bildet Brücken, Brücken zwischen Generationen, zwischen unterschiedlichen Nationen. Lassen wir noch einmal Josef Holub sprechen:

Den ‚Nepomuk‘ habe ich deswegen als Buchtitel gewählt, weil er als Heiliger auf Brücken steht. Und Brücken sind Verbindungen. So hoffe ich, dass vielleicht dieses Büchlein ein ganz kleines bisschen Verbindung und Harmonie wieder herzustellen hilft, die jahrhundertlang zwischen Deutschen und Tschechen bestanden haben. (Holub 2003: 224)

## **Literaturverzeichnis:**

DAHRENDORF, Malte (1997): Das zeitgeschichtliche Jugendbuch zum Thema Faschismus/ Nationalsozialismus: Überlegungen zum Gesellschaftlichen Stellenwert, zur Eigenart und zur Didaktik. In: B. Rank/C. Rosebrock (Hgg.): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Weinheim.

---

<sup>10</sup> Sie wurde 1920 in Mährisch-Schönberg/Šumperk geboren, nach dem Sport- und Pädagogik-Studium in Berlin kam sie 1950 nach Bayern.

- Das Potsdamer Abkommen. Dokumentensammlung (1984). Hrsg. v. Historische Gedenkstätte des Potsdamer Abkommens. Cecilienhof, Berlin. Berlin: Staatsverlag der DDR.
- HELBIG, Louis F. (1986): Das Flucht- und Vertreibungsgeschehen. In: Jahrbuch der schlesischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Breslau, XXVII/1986, S. 223-273.
- HEYNE, Isolde (1989): Gewitterblumen. Bindlach: Loewe.
- HOLUB, Josef (1993): Der rote Nepomuk. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- HOLUB, Josef (1997): Lausige Zeiten. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- HOLUB, Josef (2001): Schmuggler im Glück Weinheim: Beltz & Gelberg.
- HOLUB, Josef (2003): Dankesrede zur Verleihung des Peter-Härtling-Preises für Kinderliteratur (gehalten am 9.5.1993). In: Gelberg, Hans-Joachim (Hg.): Aller Dings – Versuch 25 Jahre einzuwickeln. Werkstattbuch des Verlages Beltz & Gelberg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 221-224.
- KRAUS, Margarete (2002): Himmel über Pichlern. Erlangen: Specht Verlag.
- Lexikon Deutsch. Kinder- und Jugendliteratur. Autorenportraits und literarische Begriffe. (1998). Hrsg. v. Knobloch, Jörg/Peltsch, Steffen. Freising: Stark.
- PAUSEWANG, Gudrun (1980): Rosinkawiese. Alternatives Leben vor 50 Jahren. Ravensburg: Ravensburger Verlag.
- PAUSEWANG, Gudrun (1989): Fern von der Rosinkawiese. Die Geschichte einer Flucht. Ravensburg: Ravensburger Verlag.
- PAUSEWANG, Gudrun (1990): Geliebte Rosinkawiese. Die Geschichte einer Freundschaft über die Grenzen. Ravensburg: Ravensburger Verlag.
- PAUSEWANG, Gudrun (2005): Überleben! Ravensburg: Ravensburger Verlag.
- Potsdam 1945. Quellen zur Konferenz der „Großen Drei“ (1963). Hrsg. v. Ernst Deuerlein. München: dtv.
- SCHWARZ, Annelies (1981): Wir werden uns wiederfinden. Die Vertreibung einer Familie. München: dtv.
- SCHWARZ, Annelies (1984): Die Grenze – ich habe sie gespürt. Eine Kindheit in Deutschland Ost und Deutschland West 1945-1950. München: dtv.
- SKÁLA, Emil (1996): Der Begriff Sudetendeutscher. In: Uferdasein. Deutschsprachige Literatur in Böhmen. Bautzen: Lusatia Verlag.
- WINTERSTEINER, Marianne (1993): Elischka. Wien: Jugend & Volk.
- ZAYES, Alfred M. de (1995): Die Anglo-Amerikaner und die Vertreibung der Sudetendeutschen. Eine ethnische Säuberung mit internationaler Genehmigung. In: Odsun. Die Vertreibung der Sudetendeutschen. München: Sudetendeutsches Archiv.



# KLAUS JOHANN

## Ein hinternationaler Schriftsteller aus Prag Zu Johannes Urzidil und der Wiederentdeckung seines Werkes<sup>1</sup>

*Der Prager deutsche Schriftsteller Johannes Urzidil (1896-1970) wird seit der Wende 1989 in seiner Heimat wiederentdeckt, und auch im deutschsprachigen Raum findet er in den letzten Jahren ein größeres Interesse und wird wieder verstärkt rezipiert. Der Artikel skizziert Leben und Werk dieses bedeutenden böhmischen Autors, weist auf unlängst erschienene Publikationen hin und stellt die geplante Urzidil-Werkausgabe vor.*

### 1 Leben und Werk Urzidils

Der Sinn [...] aller meiner Bemühungen war immer: Verbindungen herzustellen, Brücken zu schlagen, das Vereinigende zu zeigen und zur Wirkung zu bringen. (Johannes Urzidil 1967: 21)

Der bedeutende böhmische Schriftsteller Johannes Urzidil (1896-1970) wurde in Prag als Sohn eines deutschnationalen Ingenieurs und Eisenbahnverwaltungsbeamten und einer tschechisch-jüdischen Mutter geboren, die aus ihrer ersten Ehe bereits sieben Kinder in die zweite mitgebracht hatte. Kurz vor Urzidils viertem Geburtstag starb die Mutter, und der Vater heiratete im Jahre 1903 eine Tschechin, die nicht minder nationalbewusst war als er selbst. Bereits im engsten familiären

---

<sup>1</sup> Der Artikel erschien bereits 2006 unter dem Titel *Die Wiederentdeckung eines großen Erzählers aus Prag. Über Johannes Urzidil und eine Neuedition seiner Werke* in *Modern Austrian Literature* (Jg. 39, Nr. 1, S. 85-92); deren Herausgeberin Frau Prof. Dr. Maria-Regina Kecht (Rice University, Houston) sei für die Genehmigung zum Wiederabdruck herzlich gedankt. Für die *Aussiger Beiträge* wurde der Artikel beträchtlich erweitert und überarbeitet.

Umfeld Urzidils, der von klein auf neben Deutsch auch Tschechisch lernte, sprach und schrieb, spiegelt sich somit in paradigmatischer Weise jene böhmische Gesellschaft wider, die durch Shoa und Zweiten Weltkrieg unwiederbringlich zerstört worden ist.

Noch während der Schulzeit, die er 1914 am Prager Graben-Gymnasium mit der Matura beendete, veröffentlichte Urzidil 1913 unter Pseudonym erste Gedichte im *Prager Tagblatt*, denen schon bald weitere Gedichte, sowie Erzählungen und Übersetzungen von Gedichten des tschechischen Lyrikers Otokar Březina folgten. In dieser Zeit entstanden auch Urzidils freundschaftliche Beziehungen zu den Literaten, die sich im legendären Café Arco trafen, wie Oskar Baum, Max Brod, Franz Kafka, Franz Werfel oder Ludwig Winder. Von 1914 bis 1918 studierte Urzidil an der deutschen Karl-Ferdinands-Universität seiner Geburtsstadt Germanistik (bei August Sauer), Slawistik und Kunstgeschichte, mit einer kurzen Unterbrechung durch den Kriegsdienst im Jahre 1916, den er dann 1917/18 in Prag unter Fortsetzung seines Studiums leistete.

Direkt nach Kriegsende und dem Abschluss seines Studiums nahm Urzidil im November 1918 eine Tätigkeit als Übersetzer am deutschen Generalkonsulat (ab 1919 Botschaft) in Prag auf, zudem war er von 1918 bis 1939 als freier Mitarbeiter des *Prager Tagblattes* und von 1923 bis 1938 auch der *Bohemia* tätig. Sein erstes Buch, der expressionistisch geprägte Gedichtband *Sturz der Verdammtten*, erschien im Jahre 1919 in der renommierten Reihe *Der Jüngste Tag* des Verlages Kurt Wolff in Leipzig, in der u.a. 1915 bzw. 1916 auch Kafkas Erzählungen *Das Urteil* und *Die Verwandlung* erstmals als Buch veröffentlicht worden waren.

Zwei Jahre später begann Urzidil seine Korrespondententätigkeit für den *Berliner Börsen-Courier* und ab 1922 auch noch für das *Wolffsche Telegraphen-bureau*. Dieses Jahr 1922 war für Urzidil in mehrfacher Hinsicht bedeutsam: Nur kurz nach dem Tode seines Vaters heiratete er Gertrude Thieberger (1898-1977), die aus einer jüdischen Gelehrtenfamilie stammte<sup>2</sup> und selbst eine Lyrikerin von Rang war. Zudem gelang es Urzidil in diesem Jahr, seine Position an der deutschen Botschaft in Prag zu verbessern und die Stellung eines Pressebeirates zu erlangen.

---

<sup>2</sup> Ihr Vater Karl Thieberger war Rabbiner in Prag, und ihr Bruder, der renommierte Religionshistoriker Friedrich Thieberger, war Kafkas Hebräischlehrer; vgl. J. Urzidil 1966.



Während der gesamten zwanziger und dreißiger Jahre unterhielt Urzidil, der 1924 Kafka eine (von drei) Totenreden hielt, vielfältige Kontakte, nicht nur in Literatenzirkeln, sondern auch in Künstlerkreisen, und nicht nur zu deutschböhmisches, sondern auch zu tschechischen Schriftstellern und Malern wie Petr Bezruč, den Brüdern Karel und Josef Čapek oder Jan Zrzavý, der sein Trauzeuge war. Von diesen Freundschaften und Kontakten zeugen seine Aufsätze zur tschechischen Kunst der Moderne und die Briefwechsel mit den Künstlern, die Vladimír Musil erst unlängst in einem eindrucksvollen Band über Urzidil und die tschechischen Maler seiner Zeit herausgegeben hat (vgl. J. Urzidil 2003).

In den Jahren der ersten tschechoslowakischen Republik veröffentlichte Urzidil neben etlichen literarischen Texten vor allem zahlreiche Aufsätze und Artikel zur Literatur, zur Kunst, zur Geschichte oder zur aktuellen Tagespolitik, die ihn als „Publizist zwischen den Nationen“ (Gerhard Trapp 1990: 41) seiner böhmischen Heimat ausweisen. 1930 kam sein an Umfang schmaler Gedichtband *Die Stimme* heraus und zwei Jahre später die erste Fassung seiner bis heute nicht übertroffenen umfangreichen Studie *Goethe in Böhmen*, an der er sein Leben lang weiterarbeitete und deren zweite, stark überarbeitete und erweiterte Fassung dann 1962 erschien<sup>3</sup>.

Nach der Machtergreifung durch die Nazis 1933 wurde Urzidil als sogenannter „Halbjuden“, der zudem noch mit einer Jüdin verheiratet war, aus dem Dienst der deutschen Botschaft in Prag entlassen; auch seine Korrespondententätigkeit für die deutsche Presse musste er bald einstellen. Die folgenden Jahre verbrachten Urzidil und seine Frau zum Teil in der ländlichen Abgeschiedenheit des kleinen Ortes Josefthal (Josefův Důl) bei Glöckelberg (Zvonková) im Böhmerwald,<sup>4</sup> wo sich aber auch oft Freunde wie die Schriftsteller Rudolf Fuchs, Willy Haas und Paul Kornfeld, der Graphiker Hugo Steiner-Prag oder der Philosoph Emil Utitz zum „Josefstaler [sic] Stammtisch“ (Gertrude Urzidil 1986: 326) einfanden. Wenn sich der Stammtisch in Prag traf, gesellten sich auch die Schriftsteller Oskar Walter Cisek und Sonka (Hugo Sonnenschein), sowie der Kunstprofessor Willy Nowak hinzu.

---

<sup>3</sup> Eine nochmals geringfügig überarbeitete Ausgabe erschien 1965; die tschechische Erstausgabe wird vom Fraktál-Verlag, Horní Planá, vorbereitet.

<sup>4</sup> Die Aufenthalte fanden ihren literarischen Widerhall in Erzählungen, Essays und Gedichten; vgl. J. Urzidil 1999 u. 2005a, dazu Trapp 1992. Vgl. auch die Texte im Kapitel *Urzidil* in Jan Marešs Böhmerwald-Anthologie *Kohoutí Kříž's Hohnakreiz* im Internet.

Als letzte eigene Bücher Urzidils vor dem Exil kamen 1936 seine Essaysammlung *Zeitgenössische Maler der Tschechen – Čapek, Filla, Justitz, Špála, Zrzavý*, sowie die kunsthistorische Monographie *Wenceslaus Hollar. Der Kupferstecher des Barock* heraus. Diesem böhmischen Künstler gilt auch Urzidils sechs Jahre später publizierter Band *Hollar, a Czech émigré in England*; das Leben Hollars gestaltete er zudem, wiederum zwanzig Jahre später, in der Titelerzählung des Bandes *Das Elefantenblatt* (1962) noch einmal literarisch nach.

Im Jahre 1937 erschienen noch zwei von Urzidil aus dem Tschechischen übersetzte Bücher, nämlich *Masaryks Weg und Vermächtnis*, die Grabrede Edvard Benešs für den verstorbenen ersten Präsidenten der Tschechoslowakei, sowie Jaroslav Papoušek's Biographie *Dr. Edvard Beneš. Sein Leben*; man kann in diesen Übersetzungsarbeiten mit einigem Recht Urzidils manifestes Bekenntnis zu Demokratie und Republik sehen (vgl. auch Urzidil 2000).

Im Juni 1939 – die Truppen Nazi-Deutschlands waren bereits in Prag einmarschiert – konnten Urzidil und seine Frau buchstäblich in letzter Minute das Land verlassen; über Italien gelangten sie, finanziell großzügig unterstützt von der britischen Schriftstellerin Bryher (Annie Winifred Ellerman), nach England, das die erste längere Station ihres Exils war. Während dieser Zeit stand Urzidil in näherem Kontakt zur tschechoslowakischen Exilregierung unter Beneš, die in London residierte. Jedoch entfremdete Urzidils sich von ihr, nachdem ihm Benešs Pläne zur Vertreibung der Deutschen aus den böhmischen Ländern bekannt wurden, die er ablehnte.

Es war erneut Bryher, die dem Ehepaar Urzidil dann im Jahre 1941 die Übersiedlung in die USA ermöglichte, die Sicherheit vor deutschen Bombardements boten. Wenig gesichert waren hingegen die materiellen Verhältnisse in New York, wo sie eine neue Bleibe fanden. Urzidils Honorar als Korrespondent tschechoslowakischer Exilzeitungen reichte nicht aus, so dass seine Frau als Babysitter hinzuverdienen musste und er selbst begann, als Lederkunsthändler zu arbeiten; aus dieser Tätigkeit gingen seine in verschiedenen Essays dargelegten Überlegungen zum Handwerk (z.B. *Über das Handwerk*, 1954) hervor.

Über den befreundeten Dichter Carl Zuckmayer (vgl. Trapp 2000) und den tschechischen Maler Maxim Kopf, den sie schon aus Prag kannten, kamen die Urzidils in Kontakt mit dessen Frau, der amerikanischen Journalistin und engagierten Nazigegnerin Dorothy Thompson, zu deren Kreis sie bald gehörten.

Ein ebenso detailliertes wie umfangreiches Panorama der Vereinigten Staaten, wie er sie vor allem in dieser Zeit erlebte, hat Urzidil – seit 1946 U.S.-amerikanischer Staatsbürger – in seinem (übrigens einzigen) Roman *Das große Halleluja* (1959) gezeichnet. Dieser beweist vielleicht am deutlichsten, wie „tief“ er sich, so Egon Schwarz, im Gegensatz zu anderen Emigranten schon bald „auf die Kultur des Gastlandes eingelassen“ (Schwarz 1986: 27) hatte.

Seit dem April 1951 arbeitete Urzidil für die Österreich-Abteilung des Senders *Voice of America*, wodurch er eine gewisse finanzielle Sicherheit erlangte. Ungefähr seit dieser Zeit auch hatte sich Urzidil darum bemüht, im deutschsprachigen Raum einen Verlag für sein literarisches Werk zu finden, an dem er während der ganzen Zeit weitergearbeitet hatte. Als Frucht dieser Bemühungen kamen, als eine Art Wiedergeburt des Schriftstellers Urzidil, im Jahre 1955 gleich zwei Bücher von ihm heraus: zum einen, als separates Bändchen, die 1945 schon einmal in New York publizierte Erzählung *Der Trauermantel* über den von ihm hochgeschätzten Adalbert Stifter, sowie zum anderen die Übersetzung des Gedichtbandes *By Avon River* (Originalausgabe 1949) von Bryhers Lebensgefährtin, der amerikanischen Avantgardelyrikerin H. D. (Hilda Doolittle).

Bereits ein Jahr später, nämlich 1956, erschien dann *Die verlorene Geliebte*, ein Band mit autobiographisch fundierten, jedoch in Stil und Perspektive durchaus unterschiedlichen Erzählungen, die Urzidils für ihn nicht immer hilfreichen und nur eingeschränkt zutreffenden Ruf als „große[r] Troubadour jenes für immer versunkenen Prag“ (Max Brod 1966: 170) begründeten. Die nicht „verlorene“, sondern vielmehr, wie Urzidil selbst in seiner Dankrede zur Verleihung des Andreas-Gryphius-Preises sagt<sup>5</sup>, „bewahrte und wiedererrungene“ (J. Urzidil 1967: 23) Heimatstadt Prag ist auch der Handlungsort in seinem zweiten besonders bekannt gewordenen Buch, dem *Prager Triptychon* (1960). Der Band vereint sechs Erzählungen, die sich nach Art eines mittelalterlichen Tafelbildes aufeinander beziehen und ihren Stoff aus der Geschichte der Stadt nehmen.

In der – mitunter auch längeren – Erzählung hatte Urzidil das ihm und seiner „Poesie der Augenblicke“ (Claudio Magris 1986: 122) gemäße Genre gefunden, und in der Folgezeit erschien nun bis zu seinem Tode alle zwei Jahre ein neuer Band – *Das Elefantenblatt* (1962), *Entführung und sieben andere Ereignisse*

---

<sup>5</sup> Urzidil konnte den Preis krankheitsbedingt nicht entgegennehmen und musste die Rede verlesen lassen.

(1964), *Die erbeuteten Frauen* (1966), *Bist du es, Ronald?* (1968) – mit Erzählungen und schließlich postum *Die letzte Tombola* (1971). Urzidil erweist sich in diesen Büchern als genauer Schilderer zumeist Böhmens – vor allem Prags und des Böhmerwaldes – oder seines Exillandes USA. Außerdem charakterisiert diese Geschichten ein hintergründiger Humor, eine doppelbödige Ironie, die jede Idylle als scheinbar entlarvt, sowie ein Changieren zwischen Stilen und Genres. Dies alles kennzeichnet Urzidil, bei aller Verbundenheit mit Vorbildern wie Goethe oder Stifter, als Autor der Moderne, den es endlich, so Peter Demetz, auch „als zeitgenössischen Autor zu begreifen“ (Demetz 2006: 138; vgl. ebd. 138-140) gilt. Nicht zuletzt beweist Urzidil – und das macht seine Texte bis heute so gut lesbar – in allen seinen Geschichten, dass er „rechtschaffen etwas erzählen“ (Benjamin 1991: 439) kann und damit die zentrale Forderung Walter Benjamins an jeden Erzähler erfüllt.

Daneben schrieb Urzidil aber auch weiterhin eine große Zahl von Artikeln und Essays, meist über böhmische Themen (z.B. *Die Tschechen und Slowaken*, 1960<sup>6</sup> oder *Prag als geistiger Ausgangspunkt*, 1966) oder über Literatur und Schriftsteller, die ihm viel bedeuteten (z.B. *Der lebendige Anteil des jüdischen Prag an der neueren deutschen Literatur*, 1966); neben Goethe, Stifter und Kafka (*Da geht Kafka*, 1965, erweiterte Ausgabe 1966) traten die Amerikaner Henry David Thoreau und Walt Whitman. In umfangreichen, zum Teil separat publizierten Essays wie *Das Glück der Gegenwart. Goethes Amerikabild* (1958) oder *Amerika und die Antike* (1964) verstand Urzidil es auch, kulturhistorische Brücken zwischen seiner alten und seiner neuen Heimat zu bauen.

Des Weiteren überarbeitete und erweiterte er, wie schon erwähnt, sein literarhistorisches opus magnum *Goethe in Böhmen* für die Neuauflage 1962 ganz beträchtlich. Explizit autobiographischen Charakter haben die Bücher *Väterliches aus Prag und Handwerkliches* aus New York (1969) und *Bekenntnisse eines Pedanten* (postum 1972). Und schließlich verfasste Urzidil auch weiterhin Lyrik, von deren klassizistischem Altersstil vor allem der Band *Die Memnonssäule* (1957), aber auch die Gedichte in der von Ernst Schönwiese herausgegebenen

---

<sup>6</sup> Unlängst erschien eine tschechisch-deutsche Neuausgabe dieses Essays unter dem Titel *Malý průvodce dějinami Čech/Ein kleiner Begleiter durch die Geschichte Böhmens* (J. Urzidil 2005b).

Urzidil-Anthologie *Geschenke des Lebens* (1962) zeugen. All dies zeigt nicht zuletzt auch die weit gespannte Thematik des Urzidilschen Schaffens.

Die ungeheure Produktivität der letzten zwei Jahrzehnte seines Lebens brachte Urzidil, diesem „gelehrteste[n] aller Prager deutschen Dichter“ (Demetz 2006: 139), auch Erfolg und Anerkennung: Er bekam 1957 den Charles-Veillon-Preis, 1964 den Literaturpreis der Stadt Köln und den Großen Österreichischen Staatspreis, sowie 1966 den Andreas-Gryphius-Preis zugesprochen, die Republik Österreich verlieh ihm 1961 den Titel *Professor Ehren halber*, und er wurde zum korrespondierenden Mitglied des Adalbert-Stifter-Institutes des Landes Oberösterreich in Linz (1958) und der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung in Darmstadt (1962) ernannt.

Zu seinem Erfolg trugen nicht zuletzt auch die Vortragsreisen bei, die er mit seiner Frau regelmäßig unternahm, vor allem nach Deutschland, Österreich und in die Schweiz, aber auch nach Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Irland, Island, Israel, Italien, in die Niederlande, nach Norwegen oder Spanien. Seine kommunistisch beherrschte böhmische Heimat besuchte Urzidil dagegen nicht mehr – es blieb ihm nur der Blick vom oberösterreichischen Bärnstein hinüber „in das zerrissene Geburtsland“ (Urzidil 1972, 32).

Auf einer Vortragsreise, die ihn von Deutschland über Österreich nach Italien geführt hatte, starb Urzidil am 2. November 1970 in Rom, und dort wurde er auch auf dem Campo Santo Teutonico begraben.

Zeit seines Lebens war Urzidil – er selbst bezeichnete sich gern als „hinternational“, also „[h]inter den Nationen“ (J. Urzidil 1997: 12) – ein Vertreter jenes supranationalen Bohemismus, wie er noch im 19. Jahrhundert in den böhmischen Ländern weit verbreitet war, und daher war Urzidil, geprägt von einem weltoffenen Christentum und tiefer Humanität, auch für jeglichen Nationalismus unempfänglich: Ihm waren alle Bewohner Böhmens zuallererst Böhmen und nicht Tschechen, Juden, Deutsche etc. Es ist indessen nicht nur Urzidils persönliche Haltung als Humanist in inhumanen Zeiten, sondern vor allem die literarische Qualität seines Werkes, die für eine Wiederentdeckung dieses Autors spricht.

Urzidil kann auf Grund seiner Haltung und seines Werkes als Völker verbindendes Vorbild nicht nur für die tschechisch-österreichisch-deutschen Beziehungen im 21. Jahrhundert gelten, sondern er kann dies auch für den Prozess des europäischen Zusammenwachsens insgesamt sein. Er ist somit gerade heute,

angesichts der EU-Osterweiterung und der komplizierter werdenden Beziehung zwischen „altem Europa“ und „neuer Welt“, ein notwendiger und unverzichtbarer Autor.

## 2 Zum Projekt der Neuedition von Urzidils Werken

Wer diese Zeilen liest,  
der ist ihr wahrer Dichter.  
Ich bin nur Worteschichter,  
Gedankenbau-Errichter,  
nur der sein Herz ergießt.

Aus deiner Seel allein  
hebst Du, was ich Dir reiche,  
das Zärtliche und Weiche,  
das Starre, hart wie Eiche,  
aus dir nur kommt ihr Sein. [...]

Doch dein ist, was du nimmst,  
an dir ist's, zu erheben,  
in dir nur kann es leben,  
du kannst es weitergeben,  
es klingt, wie du es stimmst.

(Aus: Johannes Urzidil 1957)

Ungeachtet der großen Bedeutung und außergewöhnlichen Qualität seines Werkes wird Urzidil aber im deutschsprachigen Raum – trotz einzelner verdienstvoller Neuauflagen und einiger luzider wissenschaftlicher Arbeiten (vgl. Trapp 1988, Johann 2005) – im Gegensatz zu Frankreich (vgl. Trapp 2004b), Italien (vgl. Trapp 2006: 35-41) oder der Tschechischen Republik<sup>7</sup> im gegen-

---

<sup>7</sup> Die tschechischen Astronomen Jana Tichá und Miloš Tichý vom Observatorium Klet' (bei Český Krumlov/Krumau) haben sogar einen von ihnen 1999 entdeckten kleinen Planeten nach Urzidil benannt; vgl. die Website *Klet' Observatory & Klenot Project*.

wärtigen literaturwissenschaftlichen Diskurs genauso nur sporadisch wahrgenommen wie im allgemein kulturell-literarischen.<sup>8</sup>

Dieser Missstand mangelhafter Rezeption soll mit der Neuedition von Urzidils gesammelten Werken behoben werden. Durch diese Ausgabe sollen zum einen die in deutscher Sprache fast sämtlich vergriffenen literarischen und kulturhistorischen Werke Urzidils der Öffentlichkeit wieder zugänglich gemacht werden. Zum anderen sollen aber auch die vielfältig verstreut publizierten zeitgeschichtlichen Artikel und Essays Urzidils sowie eine Auswahl seiner Briefe erstmalig in Buchform veröffentlicht werden. (*Besitzer von Briefen und anderen Autographen Urzidils seien hiermit freundlichst gebeten, sich an uns zu wenden.*)

Auf diese Weise soll die Person und der Schriftsteller Urzidil in größtmöglicher Vollständigkeit vorgestellt und sein Werk erstmals als Ganzes in den Blick genommen werden, um so seine Bedeutung nicht nur als Erzähler und Lyriker, sondern auch als Essayist, politischer Journalist, (Kultur-)Historiker und Übersetzer aufzuzeigen. Aus diesem Grunde ist eine fächerübergreifende Zusammenarbeit zwischen Anglisten, Bohemisten, Germanisten, Historikern, Kunsthistorikern und Politologen bei der Erarbeitung der Ausgabe ebenso notwendig wie erwünscht.

Bei diesem Projekt liegt folglich der Schwerpunkt auf der Edition der Texte in zuverlässiger Gestalt. Dabei ist aber insofern von den Herausgeberinnen und Herausgebern auch eigene Forschungsarbeit zu leisten, als allen Texten in einem Anhang Anmerkungen beigelegt werden sollen, in denen etwa Wörter (z.B. Bohemismen wie „Pawlatsche“), Namen von realen Personen und Orten oder Zitate erläutert werden. Weiters soll im Anhang die Publikationsgeschichte jedes Textes dargelegt werden, und falls es markante Änderungen in den verschiedenen Publikationsfassungen gibt, sollen diese nach Möglichkeit wiedergegeben werden. Außerdem ist vorgesehen, dass jedes Werk (z.B. die einzelnen Bände mit Erzählungen) bzw. jede Werkgruppe (z.B. die Gedichte oder die Schriften zu Adalbert Stifter) eine eigene Einleitung bekommt, in der die jeweiligen Herausgeber eine kompetente Einführung geben und neue Forschungsansätze und Deutungsversuche zu den von ihnen edierten Texten aufzeigen. Und schließlich ist geplant, der Ausgabe eine ausführliche biographische Skizze zu Urzidil voran-

---

<sup>8</sup> Die Ungleichzeitigkeit und Verschiedenheit der Urzidil-Rezeption in den verschiedenen Ländern und Sprachräumen wird sehr deutlich an der jeweiligen Sekundärliteratur, sowohl wissenschaftlicher als auch publizistischer Art; vgl. Johann 2005.

zustellen und diese im letzten Band durch Erinnerungen seiner Bekannten und Freunde, sowie Stimmen zu Urzidil von heutigen Schriftstellern zu ergänzen.

Bevor diese editorische Arbeit angegangen werden kann, gilt es jedoch zunächst, die Texte Urzidils selbst ausfindig zu machen. Denn neben den in Buchform erschienenen und damit in der Regel leicht zugänglichen Werken gibt es zahlreiche Artikel und Aufsätze, die, zum Teil unter Pseudonym, von 1913 bis zu Urzidils Tod (und auch noch danach) in einer Vielzahl von Zeitungen und Zeitschriften erschienen sind. Glücklicherweise sind sie aber zum allergrößten Teil durch die sehr verdienstvollen Bibliographien von Věra Macháčková-Riegerová (1972), Gerhard Trapp (1999 und 2004a), Jitka Křesálková (2000a und b), sowie von Vladimír Musil und Gerhard Trapp (2006) erschlossen. Daneben soll auch der Nachlass Urzidils gesichtet werden, der vom *Leo Baeck Institute* in New York verwaltet wird,<sup>9</sup> das unser Projekt höchst dankenswerterweise unterstützt. Es soll also eine durchaus wissenschaftliche Edition werden, wenn auch keine historisch-kritische Gesamtausgabe.

Das breite fächer-, generationen- und länderübergreifende Interesse an Urzidil manifestiert sich u.a. darin, dass sich bislang – weitere Unterstützung ist durchaus erwünscht und willkommen – bereits über siebenzig Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Fachbereiche aus Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Japan, den Niederlanden, Österreich, der Schweiz, der Tschechischen Republik und den USA bereit erklärt haben, das Projekt zu unterstützen und daran mitzuarbeiten. Dies gilt erfreulicherweise auch für den 2005 in Horní Planá (Oberplan) gegründeten *Společnost Johannese Urzidila* (*Johannes-Urzidil-Gesellschaft*)<sup>10</sup>, der im Frühjahr 2006 in Zvonková (Glöckelberg) im Böhmerwald ein Urzidil-Museum eingerichtet hat<sup>11</sup>. Ganz im Sinne Urzidils erweist sich die Arbeit an diesem Projekt somit nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch als im mehrfachen Sinne grenzüberschreitend.

---

<sup>9</sup> Vgl. den *Guide to the Papers of Johannes and Gertrude Urzidil* in den Beständen des *Leo Baeck Institute*, New York, auf der website des *Center for Jewish History*, New York. Ein großer Teil des Materials befindet sich auf Mikrofilm auch in der Zweigstelle des *Leo Baeck Institute* im *Jüdischen Museum* in Berlin, der ebenfalls für ihre Unterstützung gedankt sei.

<sup>10</sup> Vgl. die Website *Společnost Johannese Urzidila*.

<sup>11</sup> Vgl. die Website *Muzeum Johannes Urzidila ve Zvonkově na Šumavě*.



Nur ansatzweise geklärt oder besser überwunden sind freilich bislang die finanziellen Grenzen unseres Projektes; es gibt jedoch einige Bemühungen in diese Richtung und vielversprechende Gespräche mit verschiedenen Institutionen und Stiftungen. Gleichwohl sind wir natürlich für jede finanzielle (und auch sonstige) Hilfe und Spende oder für Hinweise auf Fördermöglichkeiten überaus dankbar. Was die Publikation an sich betrifft, so wird die Ausgabe im renommierten Wallstein-Verlag in Göttingen erscheinen, sobald in gemeinsamer Anstrengung die finanziellen und rechtlichen Fragen geklärt sind.

Das Ziel der von uns intendierten Neuedition der Werke Urzidils ist es, alles in allem, den bedeutenden böhmischen Schriftsteller Johannes Urzidil wieder ins allgemeine Bewusstsein zu heben. Es ist wichtig und gut, wenn ihm und vor allem auch den Lesern diese Chance gegeben wird.

### **Literaturverzeichnis:**

- BENJAMIN, Walter (1991): Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In: Walter Benjamin: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann u.a. Frankfurt/Main: Suhrkamp. Bd. II: Aufsätze. Essays. Vorträge. Hrsg. v. Rolf Tiedemann u. Hermann Schweppenhäuser (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft. 932.), Teilband 2, S. 438-465.
- BROD, Max (1966): Der Prager Kreis. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- DEMETZ, Peter (2006): Über Johannes Urzidil. In: Peter Demetz: Böhmen böhmisch. Essays. Mit einem Vorwort von Karl Schwarzenberg. Wien: Zsolnay, S. 132-143. (Auch in J. Urzidil 1997.)
- GUIDE TO THE PAPERS OF JOHANNES AND GERTRUDE URZIDIL. URL: [www.cjh.org/academic/findingaids/lbi/nhprc/JGUrzidil.html](http://www.cjh.org/academic/findingaids/lbi/nhprc/JGUrzidil.html) [18. 03. 2007]
- JOHANN, Klaus (2005): Bibliographie der Sekundärliteratur zu Johannes Urzidil. In: brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei. Neue Folge Jg. 13, S. 383-428.
- JÜDISCHES MUSEUM IN BERLIN.  
URL: [www.juedisches-museum-berlin.de](http://www.juedisches-museum-berlin.de) [18. 03. 2007]
- KLEŤ OBSERVATORY & KLENOT PROJECT.  
URL: [www.klet.org/index.php?stranka=8&menu\\_id=53&uroven=2](http://www.klet.org/index.php?stranka=8&menu_id=53&uroven=2) [18. 03. 2007]

KOHOUTÍ KŘÍŽ/'S HOHNAKREIZ / URZIDIL.

URL: [http://platon.cbvk.cz/kniha/data/w\\_urzid.php](http://platon.cbvk.cz/kniha/data/w_urzid.php) [14. 04. 2007]

KŘESÁLKOVÁ, Jitka (2000a): Zur publizistischen Tätigkeit Johannes Urzidils. Bibliographisches Verzeichnis. In: *Germanoslavica* Jg. 7, Nr. 2, S. 309-333.

KŘESÁLKOVÁ, Jitka (2000b): Zur Bibliographie von Johannes Urzidil. In: *Germanoslavica* Jg. 7, Nr. 2, S. 335-343.

LEO BAECK INSTITUTE NEW YORK. URL: [www.lbi.org](http://www.lbi.org) [18. 03. 2007]

MACHÁČKOVÁ-RIEGEROVÁ, Věra (1972): Bibliographie. In: Johannes Urzidil: Bekenntnisse eines Pedanten. Erzählungen und Essays aus dem autobiographischen Nachlaß. Mit einer Einführung von Hansres Jacobi und einem bibliographischen Anhang von Věra Macháčková-Riegerová. Zürich/München: Artemis, S. 213-262.

MAGRIS, Claudio (1986): Eine internationale Geschichte. In: Johannes Urzidil und der Prager Kreis. Vorträge des römischen Johannes-Urzidil-Symposiums 1984. Hrsg. v. Johann Lachinger, Aldemar Schiffkorn und Walter Zettl. Linz: Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich (= Schriftenreihe des Adalbert-Stifter-Institutes des Landes Oberösterreich. 36.), S. 121-124.

MUZEUM JOHANNENE URZIDILA VE ZVONKOVÉ NA ŠUMAVĚ.

URL: [www.johannes-urzidil.cz/muzeum\\_cz.html](http://www.johannes-urzidil.cz/muzeum_cz.html) [18. 03. 2007]

MUSIL, Vladimír/TRAPP, Gerhard: Bibliografie uveřejněných děl Johanne Urzidila.

URL: [www.johannes-urzidil.cz/bibliografie\\_cz.html](http://www.johannes-urzidil.cz/bibliografie_cz.html) [18. 03. 2007] (Die Bibliographie wird immer wieder ergänzt.)

SCHWARZ, Egon (1986): Urzidil und Amerika. In: Johannes Urzidil und der Prager Kreis. Vorträge des römischen Johannes-Urzidil-Symposiums 1984. Hrsg. v. Johann Lachinger, Aldemar Schiffkorn u. Walter Zettl. Linz: Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich (= Schriftenreihe des Adalbert-Stifter-Institutes des Landes Oberösterreich. 36.), S. 27-39.

SPOLEČNOST JOHANNENE URZIDILA. URL: [www.johannes-urzidil.cz/spolecnost.html](http://www.johannes-urzidil.cz/spolecnost.html) [18. 03. 2007]

TRAPP, Gerhard (1988): Johannes Urzidil im Spiegel literaturwissenschaftlicher Untersuchungen seit 1970. In: Vierteljahresschrift des Adalbert-Stifter-Institutes des Landes Oberösterreich Jg. 37, Nr. 1/2, S. 75-87.

TRAPP, Gerhard (1990): Johannes Urzidil – Publizist zwischen den Nationen. In: Stifter Jahrbuch Neue Folge, Jg. 4, S. 41-52.

- TRAPP, Gerhard (1992): Chronik und Menetekel. Zu Johannes Urzidils Erzählungen aus dem Böhmerwald. In: Vierteljahresschrift des Adalbert-Stifter-Institutes des Landes Oberösterreich. Jg. 41, Nr. 1/2, S.51-62. (Tschechisch und deutsch auch in J. Urzidil 1999.)
- TRAPP, Gerhard (1999): Bibliographie der Veröffentlichungen von Johannes Urzidil. In: Böhmen ist überall. Internationales Johannes-Urzidil-Symposium in Prag. Sammelband der Vorträge. Primärbibliographie und Register. Hrsg. v. Aldemar Schiffkorn. Linz: Edition Grenzgänger (= Edition Grenzgänger. 26.), S. 189-254.
- TRAPP, Gerhard (2000): Carl Zuckmayer – Johannes Urzidil: Zeitzeugen im Dialog. In: Zuckmayer-Jahrbuch Jg. 3, S. 443-479.
- TRAPP, Gerhard (2004a): Ergänzungen von Bibliographien zu Johannes Urzidil. In: Germanoslavica Jg. 15, Nr. 1, S. 31-34.
- TRAPP, Gerhard (2004b): Johannes Urzidil in französischer Sicht. In: Stifter Jahrbuch Neue Folge Jg. 18, S. 65-76.
- TRAPP, Gerhard (2006): „In Italien muß man lieben“. Italien in Leben und Werk Johannes Urzidils. In: Studia Austriaca, Nr. XIV. Adalbert Stifter · Heimito von Doderer · Johannes Urzidil · Elfriede Gerstl · Hugo von Hofmannsthal · Richard Strauss · Elias Canetti, S. 25-42.
- URZIDIL, Gertrude (1986): Gertrude Urzidil erinnert sich. In: Die Juden in Böhmen und Mähren. Ein historisches Lesebuch. Hrsg. v. Wilma Iggers. München: Beck 1986, S. 325-327.
- URZIDIL, Johannes (1957): IV. Wer diese Zeilen liest. In: Johannes Urzidil: Die Memnonssäule. Gedichte. Wien: Bergland (= Neue Dichtung aus Österreich. 30.), S. 10f.
- URZIDIL, Johannes (1966): VI. Der Hebräischlehrer. In: Johannes Urzidil: Da geht Kafka. Erweiterte Ausgabe, München: dtv 1966 (= dtv. 390.), S. 53-64.
- URZIDIL, Johannes (1967): Dankrede. In: Andreas-Gryphius-Preis. Verleihung des Ost-deutschen Literaturpreises 1966 im Haus des deutschen Ostens zu Düsseldorf. Hrsg. v. Arbeits- und Sozialminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Troisdorf: Wegweiserverlag 1967 (= Schriftenreihe für die Ost-West-Begegnung. Kulturheft. 61.), S. 20-23.

- URZIDIL, Johannes (1972): Blick vom Stingelfelsen. In: Johannes Urzidil: Bekenntnisse eines Pedanten. Erzählungen und Essays aus dem autobiographischen Nachlaß. Mit einer Einführung von Hansres Jacobi und einem bibliographischen Anhang von Věra Macháčková-Riegerová. Zürich/München: Artemis, S. 35-41. (Tschechisch auch in J. Urzidil 1999, 2005a und *Kohoutí Kříž/Urzidil*.)
- URZIDIL, Johannes (1997): Prager Triptychon. Erzählungen. Hrsg. u. mit einem Nachwort v. Peter Demetz. Salzburg/Wien: Residenz (= Eine österreichische Bibliothek.).
- URZIDIL, Johannes (1999): Poslední host/Der letzte Gast. Bilingvní vydání. Hrsg. v. Milada Urbanová, Vladimír Musil u.a. Mit einem Aufsatz v. Gerhard Trapp und einer Dokumentation v. Vladimír Musil. Übersetzt v. Anna Nováková und Jindřich Buben. Illustriert v. Eva Prokopcová. Horní Planá: Srdce Vltavy (= Edice Granit. 1.)
- URZIDIL, Johannes (2000): [Brief an Edvard Beneš vom 7. 10. 1938.] In: Formování československého zahraničního odboje v letech 1938-1939 ve světle svědectví Jana Opočenského. Hrsg. v. Milan Hauner u.a. Praha: Archiv Akademie věd České republiky/Arenga, S. 131f. Englische Zusammenfassung ebd. S. 355.
- URZIDIL, Johannes (2003): Život s českými malíři. Vzájemná korespondence s Janem Zrzavým. Vzpomínky – texty – dokumenty. Hrsg. v. Vladimír Musil. Übersetzt v. Vladimír Musil u. Milada Urbanová. Horní Planá: Fraktál.
- URZIDIL, Johannes (2005a): Jdu starým lesem. (*Ich gehe durch den alten Wald*). Hrsg. u. übersetzt v. Jan Mareš. Nachwort v. Martin Gaži. České Budějovice: Jihočeská vědecká knihovna.
- URZIDIL, Johannes (2005b): Malý průvodce dějinami Čech/Ein kleiner Begleiter durch die Geschichte Böhmens. Vorwort von Gerhard Trapp. Anmerkungen und Erklärungen von Robert Sak. Übersetzt v. Jindřich Buben. Horní Planá: Fraktál. (Zwei-sprachige Ausgabe.)

# EVA KOLÁŘOVÁ

## Deutschsprachige Schriftsteller aus Böhmen. Ein interessantes Kapitel der neueren deutschen Literatur

*Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie und warum die Tschechen Ota Filip, Jiří Gruša und Libuše Moníková zu deutschen Autoren wurden, was ihr Schaffen kennzeichnet und womit sie das Interesse der deutschen Leser sowie Kritik weckten. Besonderes Augenmerk gilt dem Topoi der Heimat in ihrem Werk.*

Wenn wir uns bisher im Kontext der deutschen Literatur mit deutschsprachigen in Böhmen geborenen Autoren beschäftigt haben oder mit Werken österreichischer sowie deutscher Schriftsteller, die sich von der tschechischen Vergangenheit, dem Reiz der böhmischen Landschaft, dem Schicksal der hiesigen Bewohner inspirieren ließen, so wurden wir im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts Zeugen eines neuen Phänomens. Tschechische Künstler emigrierten in deutschsprachige Länder und wurden zu deutschen Schriftstellern. Indem sie die Sprachgrenze überwinden mussten und in einer fremden Sprache zu schreiben begannen, öffnete ihnen diese Sprache den Weg zu einer neuen Heimat, und sie entdeckten so ungeahnte Möglichkeiten der Literatur im heutigen komplizierten multikulturellen Räume Mitteleuropas.

Diese neuen Möglichkeiten der Literatur präsentieren vor allem Werke von Ota Filip (1930 Ostrava), Jiří Gruša (1938 Pardubice) und Libuše Moníková (1945 Prag – 1998 Berlin). Alle drei Autoren – obwohl im Wesen grundverschieden – haben gewisse gemeinsame Züge. Sie trotzten der Macht, dem totalitären Regime, bis sie schließlich emigrierten. Alle drei kennzeichnet ein bestimmtes gesellschaftliches Engagement, das sie auch in der Emigration nicht aufgaben. Auch nach der sanften Revolution engagierten und engagieren sie sich im Bereich Politik,

deutsch-tschechische Beziehungen, Kultur oder Ökologie. Ihre Werke hatten in deutschsprachigen Ländern Erfolg, sie fanden Aufnahme bei der Kritik sowie bei den Lesern. Die Frage lautet: Was brachten sie der deutschen Literatur, womit weckten sie das Interesse des Lesers, das Wohlwollen und manchmal sogar Begeisterung der Kritik? Eingehend müsste man sich jetzt mit der Sprache, künstlerischen Formen, Mitteln und Eigenheiten sowie mit dem Inhalt ihrer Werke auseinandersetzen. In meinem kurzen Artikel möchte ich jedoch nur auf einige interessante Merkmale und Tatsachen hinweisen.

Der Weg der Aneignung, das Heimischwerden in der deutschen Sprache verlief unterschiedlich. Am Ende beherrschten alle drei das Deutsche meisterhaft und ihr Schaffen bedeutet aus sprachlicher Sicht eine Bereicherung der deutschen Sprache. Ota Filip war die deutsche Sprache nicht ganz fremd, denn er hatte in seiner Kindheit in Ostrava eine deutsche Schule besucht. Libuše Moníková hatte in Prag Germanistik studiert. Der komplizierteste Vorgang ist bei Gruša zu verzeichnen. Deutsch hatte er nur in der Schule als Fremdsprache gelernt, er hatte zwar Erfahrungen mit dem Übersetzen, aber einfach war es trotzdem nicht. Man hatte ihm in seiner Heimat die Sprache, seine dichterische Sprache genommen. Erst in Deutschland begann er wieder zu dichten – jedoch in einer fremden Sprache. Zuerst langsam, später in Sprüngen. Und auf einmal stellt er bei einem Gedicht fest: „Ich notierte das Deutsche plötzlich wie einst das Tschechische. Es war ein deutscher Text: Ohne jede tschechische Vorlage, ohne Versuch etwas zu übersetzen. Ich war übersetzt“ (Phob 2001: 5). Er hatte es geschafft.

Im Schaffen der drei Künstler finden wir Gedichte, Romane, Essays, Reportagen vertreten. Auch hier – in der Form – lassen sich eigentümliche, originelle Züge feststellen. Die fachliche Analyse der Form, der künstlerischen Gestaltung sowie der sprachlichen Mittel dürfte wohl vor allem eine Aufgabe der Literaturwissenschaft und Kritik sein, das Interesse des einfachen Lesers konzentriert sich dann natürlich auf den Inhalt. Und hier muss betont werden: obzwar die erwähnten Autoren deutsch für deutsche Leser schreiben – innerlich sind sie mit ihrer tschechischen Heimat verbunden geblieben. Ihre Themen bildet Böhmen: das Land, die Menschen, Geschichte, Kultur, Musik, Literatur, bedeutende Persönlichkeiten, Mythen, aber auch Kochrezepte, Anekdoten, Witze... Die Leser sind gefesselt, eine Fülle von Informationen, Fakten bestürmt sie in Form eines künstlerischen Werkes, sei es Roman, Gedicht, Essay, Reportage. Unterhaltung und Unterweisung gehen dicht ineinander. Oft haben die Werke starken

autobiografischen Charakter. Kennzeichnend für alle drei Künstler ist weiterhin ihr Sinn für Humor, Witz und Satire. Ihre ungeheueren Imagination und Fantasie bieten ihnen unerwartete Möglichkeiten künstlerische Vorstellungen zu realisieren, die sich mit den Problemen der heutigen Welt beschäftigen, jedoch auch Elemente und Andeutungen der Zukunft enthalten.

Die Botschaft der Werke ist einfach, verständlich: Völker verschiedener Sprachen einander näherzubringen, durch Kunst die wirklichen oder nur vermeintlichen Hindernisse zu überwinden, die Vorurteile der Vergangenheit zu beseitigen und Voraussetzungen für das Entstehen einer gemeinsamen europäischen Zukunft zu schaffen. Dazu gehört zum Beispiel die Vision einer neuen Welt – *Böhmen am Meer* – wie Moníková ihre Vorstellung eines zukünftigen vereinten Europas bezeichnet. Im Mai 1988 schreibt sie:

Bei meinem täglichen Blick auf die Karte verschiebe ich die Grenzen von Böhmen des Öfteren, mal nach der historischen Vorlage von Großmähren, mal nach Shakespeare, der wußte: Böhmen liegt am Meer. Es wäre allemal sinnvoll, die Vorschläge der Dichter zu bedenken, statt die Teilung der Welt Politikern zu überlassen, die nicht lesen.[...] Shakespeare verlegte Böhmen ans Meer, das ist der ältere Entwurf, und ich träume über der Karte und verschiebe die Grenzen. Soll Schweden dazugehören? Dann gleich ganz Skandinavien. Und weiter?

Polen, sicher. Und Jugoslawien im Süden, Österreich nehmen wir auch, schon wegen der Landschaft. Der provinzielle Antisemitismus wird noch ein Problem sein. Und Italien, natürlich, in seiner unvereinten Gestalt, als es in der Vielfalt seiner Stadtrepubliken die höchste Kultur hervorgebracht hat. Dann würde Böhmen gleich an zwei Meere grenzen. *Liegt Böhmen noch am Meer, glaub ich den Meeren wieder [...]*

Und in diesem Korridor der Freiheit, der Ungebundenheit herrscht Vielsprachigkeit. Ursprünglich dachte ich ans Tschechische als Erste Sprache, aber ich lasse ihnen Zeit. Tschechisch hat sieben Fälle. Für den Rest Europas, an einfachere Grammatiken gewöhnt, zu schwierig. (Moníková 1994: 9-17)

Wie schon angedeutet bildet das Hauptthema aller drei Autoren ihre Heimat – Böhmen. Bei Moníková gleicht dieses Böhmen Prag. Prag ist die Stadt, die sie liebt und die sie vermisst. Prag ist in allen ihren Werken präsent. Auch wenn sie in den entferntesten Gegenden spielen. Die Stadt hat bei ihr viele Gesichter, sie wandelt sich – aus der Stadt, die in ihrem Erstling die Gelbsucht hat, wird sie zu einem Ort der Zukunft. „Die Stadt ist magisch und gleichzeitig sehr konkret, von einer fast

schmerzhaften Schönheit und einer Jugend, die ihre Freiheit probt – ohne Vorbilder ernst und realistisch.“ – so schreibt sie in ihrem Essay *Prag der neunziger Jahre* (Moniková 1994: 120).

Prag ist für Moniková Symbol der tschechischen Staatlichkeit. Hier verkündete die Fürstin Libuše der Stadt Ruhm, hier baute Karl IV., er erweiterte die Stadt, gründete die Universität, hier wirkte Jan Hus, hier wurde auch Kafka geboren, hier wurde die erste Republik verkündet, hier wurde das Attentat auf Heydrich verübt, im Jahre 1945 baute das Volk hier Barrikaden, hier war die Hauptbühne des Februar-Putsches 1948, hier kam der Prager Frühling zur Welt, hier demonstrierten im November 1989 die Studenten – um wenigstens einiges zu erwähnen.

In Prag war Moniková zu Hause, hier besuchte sie die Schule, die vielen Prager Kinos, hier studierte sie, hier erlebte sie unvergessliche Momente. Manche Erinnerungen kommen in ihrem Werk einmal, zweimal vor. Manche kehren immer wieder. Zu diesen gehört die Erinnerung an Jan Palach. Er war die erste Fackel. Ihm widmete sie auch ihren Erstling. Moniková will nicht, dass man vergisst, sie will mit ihrem Werk zum Erhalten des Gedächtnisses beitragen. Moniková hielt sich für eine deutsche Schriftstellerin, aber ihre Heimat blieb Böhmen, in Prag war ihr Zuhause. Deutschland betrachtete sie nie als Heimat.

Das Thema Heimat beinhaltet bei Filip neben Böhmen, Prag, Ostrava auch deutsch-tschechische Beziehungen, deren Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Aufmerksamkeit verdienen seine Reportagenbücher, wo der Autor als unerbittlicher Kritiker der Zustände in seiner ehemaligen Heimat auftritt. Böhmen und Mähren – einst ein blühendes Land – liefern nach vierzigjähriger Herrschaft der Kommunisten oft ein trauriges Bild. Verwüstete Gegenden, tote Wälder, leere Dörfer, auffällige historische Denkmäler, Kirchtürme ohne Glocken und vor allem devastierte menschliche Beziehungen – das sind die Erscheinungen, denen Filip Aufmerksamkeit schenkt. Jedoch auch einen Neubeginn verzeichnet er: Die Lobkowitzier kehren nach Böhmen zurück, in Duchcov steht wieder das Walter-von-der-Vogelweide-Denkmal, Glocken erklingen wieder von den Kirchtürmen, man spricht über Themen, die Tabu waren, man sucht nach Wahrheit und Verständnis. Und das ist nicht wenig und lässt uns optimistisch in die Zukunft blicken.

Prag erscheint bei Ota Filip auch. Hier ist der Schauplatz seiner Romane – *Café Slavia* und *Der siebente Lebenslauf*. *Café Slavia* ist eines der interessantesten Werke. Man muss beim Lesen an Kafka, Meyrink und Ripellino denken. Die Stadt



an der Moldau liebt Filip sehr. Ihr widmete er auch ein kleines Büchlein *Mein Prag*. Filip zeichnet hier mit Liebe, Humor, Witz, manchmal auch mit leichtem Zweifel ein zauberhaftes Bild der Stadt, ihrer Geschichte, Legenden, Schönheit. Natürlich geht es hier auch um Deutsche und Tschechen, denn beide Völker lebten hier seit alters her. Vielleicht wenigstens eine Anekdote und einen Rat aus dem Büchlein:

Besuchen Sie die Kneipen, die nicht in ihrem Reiseführer zu finden sind, und trinken Sie ihr Bier nicht mit Touristen, sondern mit echten Pragern. Sie werden die Sprache zwar nicht verstehen, aber auch ohne das kommen Sie ganz schnell in ein hochinteressantes Gespräch. In Prag versteht man sich auch dann, wenn man des Tschechischen nicht mächtig ist. Die Sprache ist, wie schon einmal gesagt, für einen Prager Europäer keine Fremdsprache, sondern nur eine andere Sprache. Erst in Prag werden Sie begreifen, daß es außerhalb der Sprachen noch unzählige Möglichkeiten gibt, sich zu verständigen und zu verstehen.

„Tja, wenn Sie in der Sprache die einzige Möglichkeit sehen, sich zu verständigen, dann werden wir es heute und in Zukunft sehr schwer haben, miteinander auszukommen“, sagte ein melancholischer Prager Biertrinker einem eifrigen bundesdeutschen Touristen, der ganz unbedingt reden wollte. Und als ein österreichischer Tourist zwei Prager Polizisten in fünf Sprachen nach dem Weg zum Hauptbahnhof fragte, sagte der ältere Polizist: „Sehen Sie, Kollege, so ist einmal das Leben. Fünf Sprachen hat der Mann gesprochen, und es hat ihm trotzdem nichts genutzt.“ (Filip 2002: 29-30)

Ota Filip schreibt heute tschechisch sowie deutsch. Er lebt in Deutschland, ist dort zu Hause, nach Tschechien will und kann er nicht zurückkehren. In einem Interview sagte er: „Ich fühle mich weder Tscheche noch Deutscher. Ich bin ein mährischer Patriot. Aber das schließt nicht aus, daß ich tschechisch fühle, deutsch spreche und schreibe. Wenn ich in Deutschland gefragt werde, dann sage ich: ‚Ich bin ein mährischer Schriftsteller, der zur Zeit deutsch schreibt.‘“ (Hýblová 2002)

Jiří Gruša  
*Hafenstadt Prag*

Markise matt  
unter der mittelglocke  
des Veitsdoms  
eine selig tanzende henne  
mit goldenen ringen

um den fuß  
morgens die möwen füttern  
möwen der Moldau  
mit mohnkuchen deiner  
am freitag  
gestorbenen tante  
ein segelschiff parat  
am bahnhof  
in Lachfeld (Gruša 1991: 14)

Auch bei Gruša geht es um seine Heimat. Sie ist durch Prag, Pardubice, Rovensko, Wälder, Flüsse, Jugendlieben, Freunde, Bekannte, jedoch auch tschechische Hunde und Katzen, Vögel und anderes Getier vertreten. Aber auch seine neue Heimat fand ihren Platz in seinen Gedichten. In der Begründung der Jury zur Verleihung des Andreas-Gryphius-Preises im Jahre 1996 heißt es dann mit Recht, dass Gruša ein Dichter sei, der Böhmen und Deutschland zu einem gemeinsamen Gedicht werden lässt.

Im Jahre 1999 erschien *Eine Gebrauchsanweisung für Tschechien*. Ein unterhaltsames, anregendes, manchmal mehr oder weniger erfreuliches Lesen: Der Tscheche Gruša schreibt für seine deutsche Heimat – *das Stummland* – etwas, was den Deutschen helfen sollte, die Tschechen, ihr Land, ihre Geschichte, ihre zungenbrecherische Sprache verstehen zu lernen. Humor, Ironie, Satire, Kritik, jedoch auch Liebe spricht aus dem Buch. Hier findet der Leser alles – vom heiligen Adalbert, Johannes Hus zum böhmischen Knödel, Schwejk, Kater Mikeš. Alles ist vertreten, Literatur, Kunst, Geschichte, Land. Das Riesengebirge, wo Rübezahl zu Hause ist, Šumava – Rauschwald, wie der Autor den Böhmerwald nennt, Böhmen, Mähren – nichts fehlt.

Unter den unzähligen mährischen Weinliedern nimmt sich eines besonders aus. Es hat einen schlichten Text, aber eine komplexe Philosophie. Es geht um *vínečko bílé* (Weinchen weiß), auch hier ist wieder die Größe gemeint. Dem Sinn nach verkündet der Sänger: „Du, großer weißer Wein, du kommst von meiner Liebsten, dich werde ich trinken, solange ich leb“!

In der Smetana-Hymne war es der Himmel, der das Getränk [Bier] spendete: Sorgen und Kummer schienen hausgemacht, tschechisch irdisch. Gott schenkt den Seinen Trost. Ein Sedativum der Nächstenliebe, sonst wäre das Leben hier kaum zu ertragen. Im Mährischen kommt die Gabe von einer *milá* (lieb und geliebt zugleich) und nicht als Beruhigungsmittel, sondern anfeuernd. Vínó und Milá gleichen einander. [...]

Mährisch liegt die Wahrheit in *Vino* – *in vino veritas* – sie ist aber nicht nur weiß, sie ist auch rot. Darum singt sie. (Gruša 1999: 193)

Heute fühlt sich Gruša als tschechischer Autor, der deutsch schreibt. Und unter Heimat versteht er Prag, Bonn, Wien. „Es ist praktisch die Heimat. Sie können uns nicht ohne Österreich denken und mich nicht ohne Bonn. Alles womit ich mich beschäftige, hängt irgendwie mit diesem Dreieck zusammen.“ – sagt er in einem Gespräch (Ehgartner 2002: 159). Er schreibt zwar auch tschechisch, aber das Deutsche hat sein Leben erweitert und – wie er sagt – er bewegt sich nicht mehr in einer Zehn-Millionen-Gemeinschaft, sondern in einer mit den Deutschen und der ganzen deutschsprachigen Welt zusammen gerechnet wesentlich größeren – es sind 195 Millionen.

Ich möchte hier auf ein – meiner Meinung nach – besonders wichtiges Merkmal aufmerksam machen. Und das ist die gezielte Richtung der drei Autoren auf den deutschen Leser. Moníková betont dies ausdrücklich, auch bei Gruša haben wir es verzeichnet. Einen ganz konkreten Beweis liefert dann Filip Roman *Der siebente Lebenslauf*. Er erschien in beiden Sprachen. Die tschechische und deutsche Fassung sind jedoch zwei vollkommen unterschiedliche Werke, was nicht nur durch die Sprache gegeben ist, sondern vor allem durch den Adressaten. Filip verfolgte bei den zwei Versionen unterschiedliche Ziele, was dann als Endeffekt zwei verschiedene Werke hervorbrachte. Der Autor ist sich dessen auch bewusst.

Einen wichtigen Bestandteil der Werke von Filip, Moníková, Gruša bildet die Zukunft, für die sie auch aktiv und engagiert, mit dem Einsatz ihrer Persönlichkeiten im realen Leben auftraten und auftreten. Die schon erwähnte Vision *Böhmen am Meer* begleitete Moníková von Anfang an. Es war ihr Traum von Europa, ein Traum hervorgerufen von Shakespeares utopischem Entwurf eines Idealstaates und beeinflusst von Ingeborg Bachmanns Gedicht. Schließlich ging es nicht mehr um eine reale Gegend, sondern um eine Sehnsucht, deren Verwirklichung die Geschichte verhindert und der deutsche sowie tschechische Nationalismus vernichtet hatte. *Böhmen am Meer* ist ein Traumbild und Wunsch zugleich von einem künftigen Europa, einer freien Gemeinschaft der verschiedensten Völker, wo nicht ein Volk und eine Sprache herrschen, sondern alle Völker und Sprachen gleichberechtigt sind.

Auch der Dichter Gruša hat seinen Traum von der Zukunft. Er – der Poet – träumt von einem „...Freiraum für viele verwandte Lieder eines Europas, in dem die Wahrheit nicht mehr siegen muß, da sie singt...“ (Gruša 1999: 200).

Künstlerversionen sind anziehend und man kann sich nur wünschen, dass sie in Erfüllung gehen.

### **Literaturverzeichnis:**

- EHGARTNER, Reinhard (2002): Ein Gespräch mit Jiří Gruša. In: Bibliotheksnachrichten Jg. 54, Nr. 2, S. 159.
- FILIP, Ota (1992): Mein Prag. Fotografiert von Michael Schilhansl. Dortmund: Harenberg Edition. (= Die bibliophilen Taschenbücher 657).
- GRUŠA, Jiří (1998): Der Babylonwald. Gedichte. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- GRUŠA, Jiří (1999): Gebrauchsanweisung für Tschechien. München/Zürich: Piper.
- HÝBLOVÁ, Klára (2002): Ota Filip „Der siebente Lebenslauf“. Anhang. Diplomarbeit. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem.
- MONÍKOVÁ, Libuše (1994): Prager Fenster. Essays. München/Wien: Hanser Verlag.
- PFOB, Julia (2001): Jiří Gruša – Interview mit einem Kosmopoliten. Diplomarbeit. Hochschule Zittau/Görlitz.
- WEIZSÄCKER, Richard von (1996): Doppelte Sprachbürgerschaft. Andreas-Gryphius-Preis 1996. Esslingen am Neckar: Die Künstlergilde.

## JAN KVAPIL

### Ignatianische Auffassung der Liebe Gottes in der Literatur der frühen Neuzeit

*In dem Aufsatz wurde ein bislang kaum beachteter Faktor der Rekatholisierung in den Böhmisches Ländern, die Liebe Gottes, behandelt. Liebe Gottes war das zentrale Thema der Geistlichen Übungen von Ignatius von Loyola und damit auch der jesuitischen Spiritualität. Sie hat sich als ein bewährtes Motivierungsmittel nicht nur nach innen, auf die Jesuiten, gerichtet, sondern wurde auch von außen, d. h. seitens der Protestanten, als ein Kompromissthema angenommen.*

Nehmt, Herr, und empfangt meine ganze Freiheit, mein Gedächtnis, meinen Verstand und meinen ganzen Willen, all mein Haben und mein Besitzen. Ihr habt es mir gegeben; Euch, Herr, gebe ich es zurück. Alles ist Euer, verfügt nach Eurem ganzen Willen. Gebt mir Eure Liebe und Gnade, denn diese genügt mir. (Ignatius 1978: 100)

Diesen Text stellte der Gründer des Jesuitenordens, Ignatius von Loyola, zum Ende seiner Geistlichen Übungen in die „Betrachtung, um Liebe zu erlangen.“ Es handelt sich um einen der produktivsten und wirkungsvollsten Texte der frühen Neuzeit, der zahlreiche Autoren zu Übersetzungen, Paraphrasen und Umdichtungen reizte.

Es wäre jedoch zu vereinfachend, in diesem Aufsatz nur von den zahlreichen biblischen Zitaten, wie „Gott ist die Liebe“ (I Joh 4,8), auszugehen. Die Liebe Gottes ist ein seit alters her aktuelles Thema der christlichen Theologie und Mystik. Von Augustinus nur platonisch akzentuiert (LTK IV: 927), wurde sie von den mittelalterlichen Mystikern in ihren Visionen und Offenbarungen faktisch erlebt. Das alttestamentarische Hohelied mit der neutestamentarischen Betrachtung

des Lebens und Leidens Jesu Christi bilden die wichtigste Motivquelle der meisten Offenbarungen. Die Liebe Gottes wurde also zum zentralen Thema der abendländischen Mystik, und auch in den späteren Epochen hat man gerne die Werke von Bernhard von Clairvaux, Mechthild von Hackeborn oder Gertrud von Helfta aufgegriffen. In diesen Texten wird häufig das Hohelied auf allegorische Weise ausgelegt, indem sie die Liebe zwischen Christus als Bräutigam und der Kirche/Seele als der Braut besingen. Und eben daher stammt der Wortschatz von Gebeten, geistlichen Liedern und der Erbauungsliteratur, die dem Leben des Glaubens Worte zarter Innigkeit und brennender Leidenschaft verleihen (vgl. Stock 2000: 255).

Einen neuen Anstoß erlebte das mystische Erlebnis der Liebe Gottes in Spanien und ist mit Persönlichkeiten wie Johannes von Kreuz oder Teresa von Avila verbunden. Von dieser geistlichen Atmosphäre genährt, erwuchs die jesuitische Auffassung dieses mystischen Zentralbegriffs; in den jesuitischen Händen wurde er jedoch aus den versteckten Kämmerlein und Kapellen mitten ins Leben gebracht und für die Zwecke der apostolischen Arbeit umgewandelt.

Die primäre Quelle der jesuitischen Spiritualität muss man unbedingt in den *Geistlichen Übungen* (Exercitia spiritualia) des Societas-Gründers Ignatius von Loyola suchen. Sie kann man gleichzeitig als geistliche Nahrung der Gesellschaft Jesu für nächste zwei Jahrhunderte ansehen, denn den Ordensregeln nach mussten sich ihnen alle Ordensmitglieder zumindest einmal pro Jahr unterziehen. Die *Geistlichen Übungen* spielten zugleich eine wichtige Rolle im geistlichen Leben von besonders frommen Laien. Diese Frömmigkeitsübung wurde mittels der durch Jesuiten geführten Marianischen Kongregationen popularisiert. Diese frommen Versammlungen von Geistlichen und Laien, die in den Jesuitenkollegien gegründet wurden, trugen bis zum Anfang des 18. Jahrhunderts elitären Charakter; ein neu angenommenes Mitglied musste besondere intellektuelle und moralische Eigenschaften aufweisen. Solche Elitenorganisationen wurden so zum Verbreitungsmedium des jesuitischen Einflusses und der jesuitischen Denkweise. Nicht zuletzt wurden sie zum wirksamen Werkzeug der Rekatholisierung; Kongregationisten beteiligten sich in ihrer laienapostolischen Arbeit an der Verbreitung von katholischen Schriften, sie waren aktive Propagatoren der katholischen Reform auf dem Lande. Daneben waren die Kongregationen der Ort, wo die Volkssprachen einen festen Platz hatten, für sie wurden zahlreiche Gebet- und Gesangbücher

herausgegeben, sie organisierten volkssprachliche Theateraufführungen für die Bevölkerung.

Die *Geistlichen Übungen* erschienen nur selten in einer getreuen Übersetzung, in den Böhmisches Ländern wurden im 17. und 18. Jahrhundert nur die lateinischen Versionen herausgegeben (Pragae 1674, 1680, 1735; Brunnae 1747), denn sie waren ausschließlich für den leitenden Priester bestimmt, welcher die hier enthaltene Anweisungen dem Exerzitanten schrittweise mitgeteilt und ihn planvoll gelenkt hatte. Dagegen wurden für das Volk verschiedenste Auszüge und Bearbeitungen zusammengestellt, in denen diese jesuitische Frömmigkeitspraxis popularisiert wurde. Einzelne Übungen sind in vier Wochen eingeteilt, wobei die erste Woche der Gewissenserforschung über die begangenen Sünden gewidmet ist. In folgenden zwei Wochen verfolgt der Exerzitant die irdische Existenz Jesu Christi, das Ziel ist das Erlebnis der göttlichen Nähe. Der Vorstellungskraft und Fantasie werden keine Schranken gesetzt, es betätigen sich dabei alle fünf Sinne. Die letzte vierte Woche der Übungen ist der Betrachtung der Auferstehung gewidmet, das Ziel ist eine tiefe Erkenntnis der empfangenen Wohltaten Gottes, die in die Liebe und Dienstwilligkeit mündet. In der Schlussbetrachtung *um Liebe zu erlangen* (Ignatius 1978: 99-101) wird nochmals das Grundmotiv der Liebe akzentuiert, das den göttlich-menschlichen Dialog trägt und das nach Ablauf der vier Übungswochen als lebensgestaltendes „Gesetz“ im Alltag des Frommen, bei der Verwirklichung der Nachfolge Christi wirksam werden soll (vgl. Eicheldinger 1991: 133).

Die durch die Jesuiten (und die von ihnen geleiteten Kongregationen) geförderte und verbreitete Frömmigkeitspraxis der *Geistlichen Übungen* unter Laien ist auch eine der möglichen Erklärungen des Verbleibens von mystischen Strömungen in der deutschen und tschechischen katholischen Literatur (abgesehen von der Sondererscheinung des Schlesiers Johannes Scheffler) in der frühen Neuzeit. Im Rahmen der ignatianischen *Geistlichen Übungen* genoss der Exerzitant eine fast absolute Imaginationsfreiheit und sinnliches Erleben der göttlichen Gegenwart. Zugleich wurde er aber von dem leitenden Priester so gelenkt, dass er die Schranken der katholischen Glaubenslehre nicht verließ. Der Exerzitant lernte in ihnen eine freie Entscheidung zu treffen, die er in Handlung (womit implizit insbesondere die apostolische Tätigkeit gemeint wurde) umsetzt. Zwar findet diese Entscheidung immer im katholischen Glaubenssystem statt, in diesem Rahmen aber wird dem Gläubigen eine individuelle Handlungsbreite ermöglicht (vgl.

Münch 2000: 19). Die *Geistlichen Übungen* ermöglichten so beinahe massenhaft Erlebnisse mystischer Art, so dass sie relativ an Einzigartigkeit verloren, was zugleich ein möglicher Grund für die Absenz von deren Verschriftlichungen ist.

Trotzdem existiert eine Art der Literarisierung von solchen mystischen Erlebnissen der *Geistlichen Übungen*, und zwar geistliche Dichtungen, die die Betrachtung über die Liebe Gottes zum Thema haben. Eine hervorragende Rolle unter diesen Lieddichtungen spielten die zahlreichen Varianten des spanischen Sonettes *No me mueve, Señor, para quererte*, das dem heiligen Franziskus Xavierius zugeschrieben wird. Bislang wurden nur auf dem böhmischen Boden neun (!) tschechische, zwei lateinische und acht (!) deutsche Bearbeitungen derselben Vorlage verzeichnet (vgl. Kvapil/Linka im Druck). Kein anderer Text wurde in den Böhmisches Ländern so reichhaltig rezipiert. Texte, die von Ignatius' Vorlage ausgehen, sind zwar nicht so zahlreich, entstammen jedoch gleichem kulturell-religiösem Kontext und behandeln dasselbe Thema (die Liebe Gottes).

Außer einiger tschechischer Texte ist nach weitläufigen Recherchen nur eine deutschsprachige poetische Bearbeitung anzutreffen. Sie ist in dem ausdrücklich für die böhmische Mission bestimmten Gesangbuch *Lob-Klingende Harffe Deß Neuen Testaments* zu finden, das der Jesuit Antonín Koniáš 1730 herausgab. Das Lied befindet sich in der Rubrik „Von der Liebe Gottes.“

**Liebs-Seufftzer deß H. Jgnatij Lojolä.**

Jm Thon: JEsu wie süß wer dein gedenckt.

JCh liebe dich/ O Gott! mein Lieb/ und dir auß Lieb mich gantz ergieb. Mein Freyheit übergieb ich frey/ daß sie dir unterworffen sey. 2. Nihm mein Gedächtnuß/ und sie lenck/ daß sie nichts/ als auff dich gedenck. Nihm mein Verstand/ gieb ihm das Liecht/ daß er dir alls zu Ehren richt. 3. Mein Will sey dein/ und deiner mein/ dann dein und mein/ soll ein Will seyn. Was nur mein Gott will und nicht will/ ich wollen/ und nicht wollen will. 4. Nihm hin/ O Gott! es ist dein Gaab/ was ich nur bin/ und was ich hab. Du mach darmit/ wies dir gefält/ dir sey es völlig heimgestellt. 5. Nur deine Gnad/ nur deine Lieb/ O Gott! mein Lieb/ dargegen gieb. Mit dir will ich vergnügt seyn/ wann ich nur dein bin/ und du mein. (S. 680-681)

Das Lied befindet sich in keinem anderen Gesangbuch der Zeit, obwohl wir demselben Text noch in einem nicht betitelten handschriftlichen Andachtsbuch begegnen, das etwa in die Mitte des 18. Jahrhunderts zu datieren ist:



Jch liebe dich O Gott mein lieb,  
und mich auß lieb dir gantz ergieb  
Mein Freyheit übergieb ich frey,  
daß ich dir unter worffen sey,  
Nimm mein Gedächtnuß und sie lenck,  
daß ich nichts alß auf dich gedenck,  
Nimm mein Verstandt gieb ihm daß licht,  
daß er dir alles zu Ehren richt,  
Mein Will sey dein und deiner mein,  
dann dein und mein Will soll einer seyn,  
waß mein Gott will und nicht will,  
Jch wollen und nicht wollen will,  
Nimm hin O Gott es ist dein Gaab,  
waß ich nur bin und waß ich hab  
du mag darmit wie es dir gefelt  
dir seye es fehrner heimß gestelt  
Nur deine Gnad nur deine lieb,  
O Gott mein lieb dargegen gieb  
mit dir will ich vergnüget seyn  
wann ich nur dein, und du mein bist. (S. [5v]-[6r])

Die Veränderung der letzten Zeile bringt zwar den Gedichtrhythmus mit dem Sprachrhythmus in Einklang, auf der anderen Seite wurde dadurch der Endreim zunichte gemacht. Dies verrät, dass die handschriftliche Fassung eher für die (stille) Rezitation (im Rahmen einer Privatandacht?) bestimmt wurde, wo das abweichende Reimwort weniger auffällig ist. Die Zeile fällt dadurch scheinbar aus dem Gedicht aus, so dass durch diese Hervorhebung die Wirkung und Aussagekraft sogar verstärkt wird.

Offensichtlich spielte in der Rekatholisierung der protestantischen Bevölkerung in den Böhmisches Ländern die Liebe Gottes eine zentrale Rolle. Der nach innen (unter die katholischen Reformatoren) gerichtete motivierende Faktor der Liebe Gottes wurde von dem nach außen (unter die rekatholisierte Bevölkerung) gerichteten persuasiven Faktor begleitet. Darüber hinaus wurde das Thema der Liebe Gottes Ende des 17. Jahrhunderts im Zusammenhang mit dem sich rasch verbreiteten Pietismus auch für die Protestanten höchst aktuell. Als besonders vorteilhaft für die Rekatholisierung erwies sich das Thema der Liebe Gottes auch dank der Tatsache, dass es kaum einen Hauch der strittigen Marien- oder Heiligenverehrung enthält und so als eine theologische Kompromisslösung zu verstehen ist.

Die Liebe Gottes war jedoch auch als innerer Motivierungsfaktor eingesetzt, denn wie anders könnte man den über die Jahrzehnte hinaus unversiegender Eifer von Tausenden Jesuiten (aber auch Kapuzinern und anderen Missionaren) in der Bekehrungsarbeit, aber auch in der alltäglichen Seelsorge erklären? Es ist unleugbar, dass die machtpolitischen Absichten des Wiener Hofes für die technische Durchführung der Rekatholisierung mit allen bekannten (auch Zwangs-) Methoden bestimmend waren, doch für die langfristige Bekehrung der Bevölkerung und Aktivierung des menschlichen Potenzials sicherlich nicht ausreichten. Die Rekatholisierung der Böhmisches Länder muss man auch vor dem Hintergrund der allgemeinen Begeisterung der Jesuiten für die Mission in Übersee sehen. Und die protestantischen Gebiete Deutschlands sind in vieler Hinsicht eine Analogie der heidnischen Übersee (vgl. Duhr 1907: 443), denn in beiden Fällen ging es um den Erwerb der Seelen für eigene Konfession. Nicht zufällig wird für die Zwecke der Missionierung der Kult des heiligen Franz Xaver ausgenutzt. Dieses Ur- und Vorbild des göttlichen Liebhabers äußerte den erreichten Stand der Liebe Gottes durch die Tat – die Mission – und begab sich nach Japan, wo er schließlich den Märtyrertod erlitt. Die böhmischen Jesuiten standen vor einem ähnlichen Problem wie ihr Vorläufer Franz Xaver, die Andersgläubigen anzusprechen. Und die Unermüdlichkeit der Jesuiten in ihrer apostolischen Berufung, mit der berüchtigten jesuitischen Gehorsamkeit verbunden, ist hauptsächlich der regelmäßigen geistlichen Erneuerung in Form von alljährlich unterzogenen geistlichen Übungen mit der ständigen Aufforderung zur Liebe Gottes zu verdanken.

Auf dem Dorfplatz des nordböhmischen Freilichtmuseums in Zubrnice steht der aus Střížovice stammende Brunnen, dessen steinerne Verkleidung die Inschrift „AMOR DEI ET PROXIMI CAUSA FONTIS 1695“ (Die Liebe Gottes und des Nächsten errichtete diesen Brunnen im Jahre 1695) trägt. Nicht nur die Verwirklichung des metaphorischen Bildes des „Gnadenbrunnens“ auf dem erwähnten Dorfplatz, sondern auch eifrige schriftstellerische, seelsorgerische und missionarische Tätigkeit wurde in der Zeit der Rekatholisierung, die man heute als Barock bezeichnet, von dem Gedanken der Liebe Gottes (*amor divinus*, *caritas*) getragen. Dieser eigenartige Nachhall der jesuitischen Spiritualität auf dem böhmischen Lande ging von der ignatianischen Auffassung der Liebe Gottes aus, die während der Gegenreformation von einer bislang unbeachteten Bedeutung war.

Die Liebe, der höchste Affekt, wurde im Sinne der jesuitischen Spiritualität für den wichtigsten Beweggrund des menschlichen Handelns und Seins. Die von den Jesuiten geprägte geistliche Atmosphäre des katholischen Milieus drang ganz natürlich in die literarischen, künstlerischen, einfach menschlichen Werke.

### Literaturverzeichnis:

DUHR, Bernhard (1907): Geschichte der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge. Bd. I. Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagshandlung.

EICHELDINGER, Martina (1991): Friedrich Spee – Seelsorger und poeta doctus. Die Tradition des Hohenliedes und Einflüsse der ignatianischen Andacht in seinem Werk. Tübingen: Niemeyer.

IGNATIUS von Loyola: Geistliche Übungen und erläuternde Texte. Leipzig: St. Benno-Verlag, 1978.

KVAPIL, Jan/LINKA, Jan (im Druck): Daniel Ignatius Nitsch a svatý František Xaverský v objetí Boží lásky (Daniel Ignatius Nitsch und der heilige Franziskus Xaverius von der Liebe Gottes umarmt).

Lob-Klingende | Harffe | Deß Neuen Testaments/ | So den wahren GOTT in den unauß- |  
forschlichen Geheimnissen deß Christlichen | Glaubens/ und seine Heilige ehret und  
preiset/ | Oder ein außlösesenes | Gesang-Buch/ | Mit welchen ein rechtglaubige Seel  
| zu jederzeit GOTT loben/ bey allen einfallenden | Jahrs-Festen die Gnaden-volle  
Menschwerdung | Christi/ und seine wunderbahre Welt-Erlösung trost- | reich zu  
Gemüth führen/ wie auch das Leben der son- | ders in der Cron Böheimb sambt den  
benachbahrten | Ländern bekanteren Heiligen nützlich betrachten/ und | in jeden  
Stand und Anliegen/ ihr bekräncktes | Gemüth erquicken kan. | Mit sonderbahren  
Fleiß aus vielen Uhr-alten/ | und bewehrtesten Authoren in zehen Theil zusammen |  
gefüget von einem Priester auß der Gesell- | schafft JESu. | Einem jeden anstat [!]  
anderen mit Ketzereye ange- | steckten Liedern zu einer Gaab gewidmet. | *Cum*  
*Privilegio Sacrae Caes: Reg: & Cath: Majestatis.* | *CUM LICENTIA ORDINARII.* |  
Gedruckt zu König-Gratz/ bey Wentzl Tibelli/ 1730.

[Handschriftliches und nicht datiertes Andachtsbuch – Konvolut im Privatbesitz des Verfassers. Die Entstehungszeit wurde anhand anderer Bestandteile des Konvoluts (datierte Drucke) etwa in die Mitte des 18. Jahrhunderts gelegt.]

LTk = Lexikon für Theologie und Kirche, IV. Bd. Freiburg: Herder.

- MÜNCH-KIENAST, Barbara (2000): *Philothea* von Johannes Paullin. Das Jesuitendrama und die Geistlichen Übungen des Ignatius von Loyola. Aachen: Shaker.
- STOCK, Konrad (2000): *Gottes wahre Liebe*. Tübingen: Mohr Siebeck.

# JIŘÍ MUNZAR

## Bettina von Arnim, Johann Wolfgang von Goethe und Bad Teplitz

*Der durch den Roman von Milan Kundera „Die Unsterblichkeit“ inspirierte Beitrag beschäftigt sich mit Bettinas Beziehung zu Goethe, den sie bereits seit ihrer Jugend verehrte, insbesondere aber mit ihrer Begegnung in Teplice (Teplitz) im Jahre 1810, die dank Bettinas Fantasie berühmt wurde. Gleichzeitig bemüht sich der Beitrag anzudeuten, welche Hintergründe dieses Ereignis hatte und wie das gesellschaftliche Leben in Teplitz am Anfang des 19. Jh. aussah, als dieser Kurort den Höhepunkt seiner Berühmtheit erlebte.*

### 1

Dank dem Roman *Die Unsterblichkeit* von Milan Kundera aus dem Jahre 1990 ist das Verhältnis Bettinas zu Goethe, den sie seit ihrer Jugend verehrte, und insbesondere ihr dank ihrer Fantasie berühmt gewordenes Treffen mit Goethe in Bad Teplitz im Jahre 1810 wieder ins Zentrum des Interesses geraten. Auf welchem Hintergrund und nach welcher Vorgeschichte ist alles damals verlaufen?

### 2

Im Jahre 1810 besuchte Bettina Bukowan (am Kauf des westlich von Prag gelegenen Gutes im Jahre 1808, das die Geschwister Brentano gemeinsam romantisch bewirtschaften wollten, war sie finanziell beteiligt), wo sie sich vom 9. Juni bis zum 6. August aufhielt. Dann, Anfang August, reiste sie zusammen mit ihrer Schwester Gunda und mit ihrem Schwager Savigny über Prag und Teplitz

nach Berlin. In Teplitz verbrachte sie vier Tage, in denen sie Goethe mehrmals begegnete.

Nach ungefähr zwei Jahren besuchte sie, schon als Achim von Arnims Frau und Mutter des Sohnes Freimund, Teplitz zum zweiten Mal. Sie hielt sich in der Stadt diesmal länger auf, vom Juli bis September, mehr als sechs Wochen.

Auch Goethe war im Jahre 1810 zum ersten Mal in Teplitz. Am 6. Juli kam er aus Karlsbad und blieb zuerst zwei Nächte in der „Töpferschenke“. Am 9. Juli zog er ins „Goldene Schiff“ um, in ein Haus, in dem er auch in späteren Jahren mehrmals wohnte. Es befand sich in unmittelbarer Nähe des Schlosses, östlich von ihm, eigentlich zwischen dem Schloss und dem damaligen Spittelberg, einem beliebten Ziel der Spaziergänger, wo in jenen Jahren ein Schützenhaus und die künstliche Ruine Schlackenburg die Hauptanziehungspunkte bildeten. Der Berg wurde später, im 19. Jahrhundert, zu Ehren von König Friedrich Wilhelm III. als Königshöhe oder Wilhelmshöhe bezeichnet. (Der König gehörte zu den regelmäßigen Besuchern von Teplitz; in den betreffenden Jahren weilte er dort mehrmals incognito, als Graf Ruppin. Zum ersten Mal kam er, um sich nach dem Tode von Königin Luise zu erholen, und verliebte sich hier bald in die schöne Gräfin Harrach, die er dann heiratete. Im Jahre 1812 traf ihn Bettina im Wallfahrtsort Mariaschein.) Heute heißt der Spittelberg Letná. Wenn man zu Fuß geht, kann man ihn vom Schloss aus in zehn Minuten erreichen.

Aber zurück zum Gasthof „Zum goldenen Schiff“, in dem Goethe seit dem 9. Juli wohnte und in dem es offensichtlich zu jenem Treffen mit Bettina kam. Ganz zufällig war es dasselbe Haus, in dem auch ein anderer berühmter Besucher dieses Badeortes, J. G. Seume, wohnte, wo er am 13. Juni desselben Jahres starb. (Bei seinem Begräbnis auf dem Stadtfriedhof hielt J. G. Fichte die Abschiedsrede. Das Grab Seumes, das seine Freundin Elise von der Recke gestiftet hat, ist gut erhalten.)

Als sich Goethe am 9. Juli im Hause „Zum goldenen Schiff“ einquartierte, stellte er bald fest, dass dort schon ein anderer berühmter Gast untergebracht war, der sich in Teplitz incognito aufhielt: der ehemalige König von Holland, Ludwig Bonaparte, der vor kurzem abgedankt hatte, ein Bruder Napoleons. Goethe erfuhr sehr bald durch eine Indiskretion, um wen es sich handelte. Und es machte ihm eine große Freude, neben einem König wohnen zu können. Sie haben sich binnen kurzem kennengelernt und Goethe traf ihn sehr oft, wie wir seinen Tagebüchern

entnehmen können. Sehr häufig wiederholen sich die Eintragungen wie: „Besuchte mich spät der König von Holland mit seinen Begleitern“, „Beym König von Holland, mit demselben spazieren und ins Theater“, u.a.m.

Theater wurde übrigens im Schlosse gespielt, in einem Flügel, der kurz vor 1790 entstanden war. Früher spielte man anderswo im Schloss. Das Niveau der Aufführungen war sehr unterschiedlich. Es wurde allerdings fast täglich gespielt, beinahe ausschließlich Komödien führte man auf, und für die meisten Badegäste war das ein willkommener Zeitvertreib. Zur Zeit des ersten Aufenthaltes von Goethe gastierte dort der Prager Komiker Swoboda, den Goethe nicht besonders mochte.

Aber noch einmal zurück zum „Goldenen Schiff“. Das Haus, das Goethe auch in den folgenden Jahren wiederholt Unterkunft bot (einmal war er auch im Gartenhaus dieses Gasthofes untergebracht; später hielt sich im Gasthofe auch der Weimarer Herzog Karl August auf), steht heute nicht mehr – es wurde Ende der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts abgerissen.

Und jetzt noch ein paar Zeilen aus den Tagebüchern Goethes, die sich auf den ersten Aufenthalt Bettinas beziehen (während des zweiten Aufenthaltes Bettinas kam es aus bekannten Gründen zu keinem Kontakt zwischen ihr und Goethe). Über Bettina berichtet am ausführlichsten eine Eintragung, die Goethe am 11. August 1810 machte: „Mit Bettinen im Park spazieren. Umständliche Erzählung von ihrem Verhältnis zu Fräulein Günderrode. Charakter dieses merkwürdigen Mädchens und Tod. Bey Zelter Duette des Durante. Nachher bey Fichte Abschied. Um 1 Uhr gebadet. Zu Tafel beym Herzog, der aber auswärts speiste. Prinz Bernhard. Herr von Marwitz, von Rühle. Verhältniss der französischen Taktik und des Exercirens zum deutschen; und andere Militaria. Savignys. Bettine. Zelter. Geschichte von Auferziehung der Vögel auf dem Landgute. Abschied.“ (vgl. Goethes Werke 1891: 146-147)

### 3

Wie sah das gesellschaftliche Leben in Teplitz während der Besuche Bettinas und Goethes aus? Anfang des 19. Jahrhunderts kam es zu einer Blütezeit der Stadt Teplitz und in den Jahren 1800 – 1850 gehörte Teplitz zu den bekanntesten europäischen Kurorten. Dies hatte mehrere Gründe, von denen insbesondere zwei

erwähnt werden müssen. Der erste ist eine Katastrophe: ein großer Brand im Jahre 1793 vernichtete fast die ganze Altstadt. Es war zwar ein großes Unglück, zugleich aber eine einmalige Gelegenheit: So veränderte sich die Stadtansicht allmählich, und es entstand eine steile, klassizistische Stadt, die aus den Veduten des 19. Jahrhunderts bekannt ist (vgl. Milada Lejsková-Matyášová 1983).

Beim zweiten Grund war ein menschlicher Faktor im Spiel. In den Jahren 1787 – 1826 regierte in Teplitz der aufgeklärte Fürst Johann Nepomuk von Clary und Aldringen. Zu seiner Zeit wurde das Schloss klassizistisch umgebaut (mit Bezug auf Teplitz spricht man sowohl vom Klassizismus als auch vom Empire). Die Schlosskirche wurde im Jahre 1806 neugotisch umgestaltet (es war die erste neugotische Kirche in Böhmen) und der Schlosspark wurde ebenfalls neu konzipiert, als englischer Park mit mehreren Teichen und zahlreichen Pavillons, in denen sich im Sommer das gesellschaftliche Leben konzentrierte. Die Stadtmauern wurden völlig beseitigt, neue Kuranlagen gebaut. Für die Stadt bedeuteten die Jahre um 1800 einen enormen Aufschwung.

Dies brachte allmählich steigende Zahlen der Badegäste mit sich. Im Jahre 1810 waren es z.B. 2 568 Parteien in der damaligen Terminologie, die meisten davon natürlich aus Böhmen und Schlesien, aber auch viele aus der österreichischen Monarchie und aus Polen. Alle wurden in den regelmäßig erscheinenden Kurlisten so aufgeführt, wie es jeder wünschte. Goethe z.B. hat sich bezeichnet als „Hr. Johann Wolfgang v. Göthe, Herzoglicher Weimarischer geh. Rath, des St. Annenordens Ritter und Mitglied der Ehrenlegion aus Weimar“. Die Charakteristiken der Gäste waren allerdings in den meisten Fällen viel kürzer wie z.B. „Herr Ludwig v. Beethoven, Komponist aus Wien“. Die Namen der bedeutendsten Badegäste wurden mit größeren Buchstaben angeführt, wie z.B. „Ihre Majestät die Kaiserin Marie Louise von Oesterreich sammt Allerhöchst Dero Hofstaat“. Diese Herrschaften wohnten in der Regel im fürstlichen Schloss, wo sich auch fast täglich die vornehmste Gesellschaft traf.

Die hervorragendste Persönlichkeit aus dem Kreis um den regierenden Fürsten Clary-Aldringen war sein Schwiegervater Feldmarschall Fürst Karl Joseph de Ligne, den Goethe als den frohesten Mann des 18. Jahrhunderts charakterisierte, und dessen Tod in Wien, während des Wiener Kongresses, gewissermaßen das Ende einer Epoche kennzeichnete. Zum Kreis, der sich auf dem Schlosse traf, gehörten u.a. Frau von der Recke, die Schwester der Prinzessin von Kurland, Frau



von Grotthus, die Schwester der Frau von Eybenberg, mit der Goethe eng befreundet war, Frau von Levetzow, Prinzessin von Solms, die Schwester der verstorbenen preußischen Königin Luise, Fichte u.a.m. Auf dem Schlosse traf Goethe am 7. August 1810, zwei Tage vor der Ankunft Bettinas, nach einer Theatervorstellung („Rochus Pumpernickel“ von Kotzebue), zum ersten Mal Ulrike von Levetzow, die damals sechs Jahre alt war.

Unter den prominenten Gästen von Teplitz in jenen Jahren finden wir noch die Namen wie Beethoven, Madame de Staël, Varnhagen von Ense, Zelter, Dobrowsky u.a.m. Im September 1813 kamen auf dem Teplitzer Schloss der österreichische Kaiser Franz I., der russische Zar Alexander I. und Friedrich Wilhelm III. zusammen, um das gemeinsame Vorgehen gegen Napoleon zu beraten.

#### 4

Ludwig van Beethoven kam nach Teplitz zum erstenmal im Jahre 1811, und zwar auf Empfehlung Bettinas, die ein Jahr früher die Stadt zumindest ein wenig kennengelernt hatte (sie war aber nicht die einzige, die Beethoven eine Kur in Teplitz empfahl, auch Doktor Malfatti war dafür). Im Jahre 1812, in dem sowohl Beethoven als auch Goethe in Teplitz weilten, kam es zu dem Ereignis, das später berühmt wurde. Im Schlosspark begegneten Goethe und Beethoven der jungen Kaiserin Maria Ludovica mit ihrem Hofstaat. Goethe verneigte sich höflich, trat zur Seite und blieb stehen, Beethoven aber ging unbeeindruckt durch die Gruppe der Entgegenkommenden und beobachtete nur mit ironischer Miene seinen Gefährten. Wie und ob es überhaupt dazu kam, ist natürlich höchst fragwürdig. Die Geschichte, die auch bildlich dargestellt wurde (ein großes Ölbild auf dieses Thema befindet sich auf dem Schloss in Teplitz), charakterisiert allerdings die beiden Männer zutreffend. Bettina hatte offenbar dabei ihre Finger im Spiel – alles gründet sich eigentlich auf einen Brief Beethovens an sie (vgl. Plevka 1966). Um zwei Jahrzehnte später schilderte Bettina die ganze Geschichte noch einmal in einem Brief an den Fürsten Hermann Pückler-Muskau, nach dem Tode der beiden Meister (vgl. Urzidil 1932: 122-123).

Im selben Jahr 1812 erlebte Goethe in Teplitz den Höhepunkt seiner gesellschaftlichen Ambitionen: Es kam zu einer Annäherung zwischen ihm und der Kaiserin Maria Ludovica. Sie trafen sich regelmäßig und machten längere Spazier-

gänge, dazu kamen improvisierte Theaterszenen (das Stück „Die Wette“) und gemeinsame Lektüre.

## 5

Und jetzt noch zu jenem Treffen Bettinas mit Goethe im „Goldenen Schiff“ im August 1810, das dank Bettina so berühmt geworden ist. Sie beschreibt es folgenderweise (in ihrem Nachlass wurde ein Manuskript gefunden mit dem Titel „In Töplitz anno 10“): „Es war in der Abenddämmerung im heissen Augustmonat, in Töplitz. Er sass am offenen Fenster, ich stand vor ihm und hielt ihn umhalst, und mein Blick, wie ein Pfeil scharf ihm ins Aug gedrückt, blieb drinn haften, bohrte sich tiefer und tiefer ein. Vielleicht weil er's nicht länger ertragen mochte, frug er, ob mir nicht heiss sei und ob ich nicht wolle, dass mich die Kühlung anwehe; ich nickte, so sagte er: Mache doch den Busen frei, dass ihm die Abendluft zugut kommt. Und da er sah, dass ich nichts dagegen sagte, obschon ich rot ward, so öffnete er meine Kleidung; er sah mich an und sagte: Das Abendrot hat sich auf Deine Wangen eingebrennt und dann küsst er mich auf die Brust und senkte die Stirn darauf;– kein Wunder, sagte ich, meine Sonne geht mir ja im eignen Busen unter. Er sah mich an, lang, und waren beide still. – Er fragt: Hat dir noch nie jemand den Busen berührt? – Nein, sagt ich, mir selbst ist es so fremd, dass du mich anrührst. – Da drückte er viele, viele und heftige Küsse mir auf den Hals; mir war bang, er solle mich loslassen, und er war doch so gewaltig schön, ich musste lächeln in der Angst und war doch ganz freudig, dass mir's galt, diese zuckenden Lippen und dies heimliche Atemsuchen, und wie der Blitz war's, der mich erschütterte, und meine Haare, die von Natur sich krausen, hingen herunter...“ (zit. nach Böttger 1987: 113-114).

Das ist allerdings nur eine von mehreren Schilderungen dieses schicksalhaften Ereignisses. Vier unterschiedliche Varianten analysiert und vergleicht in einer kritischen Abhandlung Werner Vordtriede (1964: 343-365). Das war aber Bettina eigen, bei ihr war Fantasie immer im Spiel, was z. B. auch für die erwähnte Episode mit Goethe und Beethoven gilt. Ähnliche romantisch-erotische traumhafte Phantasien, deren Wurzel offensichtlich das erste Treffen Bettinas mit Goethe in Weimar im Jahre 1807 war (sie ist damals, tatsächlich oder angeblich, an seiner

Brust eingeschlafen), findet man noch im letzten Teil ihres bekannten Buches „Goethes Briefwechsel mit einem Kinde“ (1999: 529-573).

Die Frage bleibt: was ist Wahrheit und was ist Dichtung?

## 6

Bettina verehrte Goethe seit ihrer frühen Jugend. Sie hat sogar einmal behauptet, dass Goethe sie als erster kurz nach der Geburt auf den Händen getragen hat. Wie das auch war, Goethe gehörte zu den Freunden der Familie Brentano (in Bettinas Mutter war er leidenschaftlich verliebt) und auch für die Geschwister Brentano, u.a. für Bettinas Bruder Clemens, war er eine Kultfigur.

Bettina war für ihn immer entweder ein Kind oder eine exzentrische und schwärmerische junge Dame. Die schicksalhafte Frau seines Lebens war sie nicht. (Den Eindruck könnte man nach der Lektüre des oben angeführten Romans von Milan Kundera haben.) Wenn schon jemand, dann waren es eher Friederike Brion, Christiane und vielleicht auch Marianne von Willemer. In der klassischen Monographie zu diesem Thema von Marcel Brion (1982) wird Bettina nur am Rande erwähnt. Nach dem skandalösen Streit Bettinas mit Christiane in Weimar im Jahre 1811 hat Goethe alle Kontakte mit ihr unterbrochen.

## 7

Im Jahre 1857 besuchte die alte Bettina Bad Teplitz zum letzten Mal. Im August ist sie gekommen und ist bis Anfang November geblieben. Sie wollte sich diesmal nach einem Schlaganfall, den sie im Dezember 1856 erlitten hat, erholen. Knapp zwei Jahre später, am 20. Januar 1859, ist sie gestorben.

**Literaturverzeichnis:**

- ARNIM, Bettina von (1999): Goethes Briefwechsel mit einem Kinde. Berlin: Aufbau-Taschenbuch-Verl.
- BÖTTGER, Fritz (<sup>2</sup>1987): Bettina von Arnim. Ein Leben zwischen Tag und Traum. 2. Auflage. Berlin: Verlag der Nation.
- BRION, Marcel (1982): Und jeder Atemzug für dich. Goethe und die Liebe. Wien/Hamburg: Zsolnay.
- Goethes Werke (1891). Hrsg. im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen, III. Abteilung: Goethes Tagebücher, 4. Band 1809-1812. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger.
- LEJSKOVÁ-MATYÁŠOVÁ, Milada (1983): Teplice v době klasicismu. (Teplitz in der Zeit des Klassizismus.) 2. veränderte Auflage. Teplice: Oblastní muzeum.
- PLEVKA, Bohumil (1966): Beethoven a Goethe – setkání v Teplicích (Beethoven und Goethe – das Treffen in Teplitz). Teplice: Kulturní a společenské středisko.
- URZIDIL, Johannes (1932): Goethe in Böhmen. Wien/Leipzig: Epstein.
- VORDTRIEDE, Werner (1964): Bettine und Goethe in Teplitz. In: Jahrbuch des Freien Deutschen Hochstifts 1964. Tübingen: Niemeyer.

# MIREK NĚMEC

## Die Leiden und Freuden eines Sprachlehrers Der Pädagoge Eduard Vencel\*

*Am Beispiel der Biographie eines aus Wien stammenden Pädagogen tschechischer Herkunft werden die politischen und nationalen Konflikte des ausgehenden 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Mitteleuropa dargestellt. Dabei wird die Rolle eines Sprachlehrers als eines Mittlers zwischen zwei Kulturen sichtbar, die allerdings in totalitären Regimen nur mit großen Schwierigkeiten wahrzunehmen ist.*

### 1 Einleitung

Im Zuge der fortschreitenden Modernisierung der Gesellschaften im Mitteleuropa des 19. Jahrhunderts wurde die Rolle des Schulwesens neu definiert. Neben der Industrialisierung war es besonders die Nationalisierung, welche die Neuorientierung in der Pädagogik wesentlich beeinflusste. Die Schulen wurden allmählich „zum wirkungsvollsten Werkzeug des [im Entstehen begriffenen] Nationalstaates“ (Reinhard 1999: 448). Die traditionelle sittlich-religiöse Erziehung trat gegenüber der Aufgabe der staatlich kontrollierten Schulen, dem Staat nützliche und loyale Bürger zu erziehen, immer mehr in den Hintergrund. Die Staatsmacht und die Staatsideologie galt es in der Schule zu legitimieren, in den Klassenräumen wurde versucht, die vom Staat propagierte weltanschauliche Konzeption an die heranwachsende Generation weiter zu leiten (vgl. Hroch 2005:

---

\* Ich möchte mich bei Frau JUDr. Věra Bezečná, der Tochter von Dr. Eduard Vencel, herzlich dafür bedanken, dass sie mir aus dem privaten Familienarchiv Zeitdokumente geliehen hat und für Ihre Geduld bei zwei Interviews. Ohne ihre Hilfe wäre das Verfassen dieses Aufsatzes nicht möglich gewesen.

99-103, hier besonders 102). Zugleich verhalf die Hebung des Bildungsniveaus und die quantitative Verdichtung des Schulnetzes in den multiethnischen Monarchien Mittel- und Osteuropas zur nationalen „Wiedergeburt“ der kleinen Völker (vgl. Koestler 1985: 186-206, Hroch 2005: 99). Auch die Verfechter der nationalen Bewegungen entdeckten die Schule als ein mögliches Instrument zur Verbreitung der eigenen politischen und nationalen Interessen, die in der Regel im Gegensatz zu den staatlichen Forderungen standen (vgl. Jacobmeyer 1992: 427-437). Sie forderten ein eigenes, vom Staat möglichst unabhängiges Bildungssystem, das zu einer der wichtigsten Voraussetzungen für die nationale Emanzipation ethnischer Gruppen in den mehrsprachigen und multikulturellen Vielvölkerreichen Europas wurde (vgl. Pacholkiv 2002, v. Puttkamer 2003).

Seit 1848 stellten folglich die Schulen einen heiß umkämpften Bereich zwischen den Ansprüchen eines Vielvölkerstaates und denen der nationalen Minderheiten dar, wobei an dieser Situation der Zerfall der Monarchien und die Gründung neuer Republiken nach dem Ersten Weltkrieg – wieder – mit national gemischten Bevölkerungen nur wenig änderte. Genauso wie in den Jahren vor 1918 wurde auch in der Zwischenkriegszeit die Schulfrage ein besonderer Aspekt der nationalen Auseinandersetzungen (vgl. Rexhäuser 1997). Am ausgeprägtesten wütete das Ringen um die Schule in den stark industrialisierten Gebieten Mitteleuropas. In der Habsburger Monarchie sticht vor allem die deutsch-tschechische Problematik hervor (vgl. Prinz 1969). Die auf beiden Seiten außerordentlich agilen Schutzvereine bemächtigten sich der Schulfrage und traten jeweils mit der Parole hervor, dass kein Kind „dem angestammten Volkstum“ entfremdet werden solle (vgl. Zahra 2004: 501-543, Zaoral 1995: 107-115). Außerdem mahnten sie stets dazu, dass an den Schulen ausnahmslos nur Lehrkräfte der jeweiligen Nation unterrichten durften. Diese Haltung wurde auch für den Fremdsprachenunterricht verfochten. Hinter dem bloßen Erlernen der anderen Landessprache witterten die Verfechter der nationalen Erziehung einen möglichen „Verrat am eigenen Volkstum“ und lehnten deshalb die Möglichkeit ab, den Sprachunterricht von Muttersprachlern erteilen zu lassen. Die Einschulung in eine Schule und das Durchlaufen eines nationalen Schulsystems glich in ihren Augen einem nationalen Bekenntnis.<sup>1</sup> Die Vergewaltigung des Schulbereiches durch Ideologien und

---

<sup>1</sup> Diese Annahme wurde bis heute in der Forschung, von wenigen Ausnahmen abgesehen, unkritisch übernommen. Zurzeit widmet sich diesem Problem anhand von Prager Volksschulen in ihrem von

nationale Interessen sowie der Druck, sich zu **einer** Nation zu bekennen, stellte eine besondere Herausforderung für manche Eltern, Schüler und Lehrer dar. Spätestens seit den 1890er Jahren standen auch die zahlreichen tschechischen, nach Wien zugewanderten, Arbeitsimmigranten vor einem Loyalitätsproblem: sollten sie sich völlig der deutschsprachigen Umgebung anpassen oder doch versuchen, die eigene tschechische nationale Identität zu wahren.

In den auf dem schulischen Boden ausgetragenen nationalen und politischen Konflikten fiel die Schlüsselrolle den Pädagogen zu. Im tagtäglichen Kontakt mit ihren Schülern waren sie aufgefordert, die vom Staat vorgegebenen Verordnungen wie auch die nationalen Ansprüche in den Klassenräumen umzusetzen. Es ist nun zu klären, welche Reaktionen auf das Auseinanderdriften der Gesellschaft in nationale Lager und auf die Ausnutzung der Schule zu einem ‚Sezierinstrument‘ der Gesellschaft nach nationalen Kriterien von ihnen entwickelt werden konnten.

Die Schulfrage vor dem Hintergrund des deutsch-tschechischen Konfliktes blieb trotz der rasch wechselnden politischen Rahmenbedingungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Konstante. Sie wurde erst durch die gewaltsamen und unmenschlichen Prozesse der ethnischen Homogenisierung, die 1938 ansetzten und in den 1940er Jahren eskalierten, beendet (vgl. Brandes/Ivaníčková/Pešek 1999).

Die aufgeworfene Problematik möchte ich anhand einer persönlichen Biographie beobachten. Eduard Vencl wurde als Sohn tschechischer Eltern 1890 in Wien geboren. Die politischen Brüche von 1918/1919, 1933/1934, 1938/1939, 1945 und 1948 beeinflussten seine berufliche Laufbahn wesentlich, wobei der Umstand interessant ist, dass er sich stets zwischen zwei Sprachen und kulturellen Räumen bewegte. Somit verdeutlicht sein Lebensschicksal aus einer ungewöhnlichen Perspektive das deutsch-tschechische Zusammenleben und zugleich kann die Problematik eines Menschen, der unter die Räder einer Totalität geriet, die seine vertraute Heimat zerstörte, skizziert werden.

## **2 Vor 1918**

Im Geburtsjahr von Eduard Vencl,<sup>2</sup> gehörte die tschechischsprachige Bevölkerung schon fest zum damaligen Kolorit der multikulturellen Reichshauptstadt. Die etwa 150 000 Wiener Tschechen organisierten sich in zahlreichen Vereinen, welche in ihrer Tätigkeit zwar sehr zersplittert, gleichzeitig aber durch ein gemeinsames Ziel verbunden waren: Sie wollten einen Beitrag dazu leisten, das nationale Eigenbewusstsein ihrer Mitglieder in der multinationalen Großstadt zu wahren (vgl. Glettler 1970). Doch nicht einmal das gemeinsame nationale Bekenntnis konnte den in der nationalen Diaspora lebenden Tschechen zu ihrer Vereinigung in einer Dachorganisation verhelfen (vgl. Glettler 1972: 89-90).

Als nationalpolitischer Mittelpunkt der Wiener Tschechen galt der im Jahre 1872 gegründete Komenský-Schulverein. An seiner Geschichte und den wenig fruchtbaren Bemühungen ein tschechisches Schulwesen in Wien auszubauen, lässt sich der nationale Konflikt, in den die Wiener Tschechen geraten sind, gut ablesen. Es ist bezeichnend, dass in der Ära des berühmten Wiener Bürgermeisters Dr. Karl Lueger praktisch jedes Jahr zehn neue Schulen eröffnet wurden, der Ausbau des tschechischen Schulwesens von den Behörden jedoch aus nationalen Gründen beständig verhindert wurde.<sup>3</sup> Die Stadt Wien sollte deutsch bleiben und der deutsche Charakter der Stadt durfte von keinem angezweifelt werden (vgl. Glettler 1972: 338ff., Burger 1995: 114ff. und 210-218). 1908 nahmen nur 925 schulpflichtige tschechischsprachige Kinder am Unterricht in den vom Komenský-Verein betriebenen Schulen teil. Weitere 12 665 besuchten deutschsprachige Schulen und stellten damit 5,3% der Schülerschaft dieser Anstalten dar (Glettler 1972: 338-365). Obwohl es Volksschulen gab, wo der Anteil der tschechischsprachigen Kinder beinahe 24% ausmachte, war es diesen strengstens verboten, sich auch in den Pausen in der Muttersprache zu unterhalten (vgl. Glettler 1985: 25f.). Die bürokratischen Hindernisse beim Ausbau des tschechischen Schulwesens und die alltäglichen Nadelstiche in der Schule trugen bis zum Zerfall der Monarchie zur beschleunigten Assimilierung der Tschechen in Wien bei (vgl. Glettler 1972: 338-365).

---

<sup>2</sup> Standesausweis Dr. Eduard Vencl, Nr. 5

<sup>3</sup> Die bestehenden privaten tschechischen Schulen besaßen bis 1908 kein Öffentlichkeitsrecht, die Schüler mussten daher bis nach Lundenburg [Břeclav] zu Prüfungen gebracht werden.



Die Schule konnte auch für Eduard Vencl zum wesentlichen Assimilationsfaktor werden. Er wurde in einer deutschsprachigen Schule eingeschult, doch erinnert sich seine Tochter, dass ihr Vater parallel noch eine „tschechischsprachige Hilfsschule“ besuchte. In dieser privaten Erziehungseinrichtung sollten die Kinder der tschechischen Auswanderer auf tschechisch mit der tschechischen Kultur vertraut gemacht werden (vgl. Interview mit JUDr. Věra Bezečná am 25. 4. 2007). Der Schüler Vencl genoss damit zunächst den Vorteil einer bilingualen und bikulturellen Erziehung. Weil das unter den zahlreichen restriktiven Maßnahmen der Behörden leidende tschechische Schulwesen im Hinblick auf den möglichen sozialen Aufstieg der Absolventen dem öffentlichen deutschen Schulwesen kaum konkurrieren konnte, zogen die meisten schon in Wien geborenen Kinder der tschechischen Intelligenz es vor, ihre höhere Schulbildung nicht mehr an den tschechischen höheren Schulen in den böhmischen Ländern zu genießen, sondern durchliefen deutsche Mittelschulen in ihrer Heimatstadt (vgl. Glettler 1972: 98). Auch Eduard Vencl nahm diesen Weg, indem er von 1902 bis 1910 eine deutschsprachige Staatsrealschule<sup>4</sup> besuchte und 1910 sein Studium an der philosophischen Fakultät der Wiener Universität begann, wo er sich für die Slawistik, Germanistik und Geschichte einschrieb. Zum Abschluss kam er erst nach dem vierjährigen Kriegsintermezzo 1919.<sup>5</sup> In den Augen von den deutschen wie auch tschechischen Nationalisten musste Vencls deutschsprachige schulische Ausbildung wie auch seine militärische Laufbahn als ein Assimilationsbekenntnis gelten. Durch die Wahl seiner Fächer hatte er aber gute Voraussetzungen erworben, eine Position zwischen den nationalen Gesellschaften einzunehmen und in seinem Beruf als Mittler zwischen den beiden ihm vertrauten Kulturen tätig zu werden (vgl. Němec 2007). Dies untermauert sein dreijähriges Engagement während des Studiums bei der Verwaltung der Bibliothek des slawischen Seminars. Es ist nun zu fragen, ob er die Chance bekam, diese Erwartung in seinem Berufsleben und in der Zwischenkriegszeit, wo der Nationalismus triumphierte, umzusetzen (vgl. Hobsbawm 2004: 155).

---

<sup>4</sup> Die Matura legte er am 7. Juli 1910 hier ab, vgl. Standesausweis Dr. Eduard Vencl.

<sup>5</sup> Handgeschriebenes Curriculum vitae vom 11.1.1928. In die k. k. Armee wurde er gleich am ersten Tag des Weltkrieges (1.8.1914) einberufen und diente bis zum 28.11.1918.

### **3 Die Zeit zwischen den Weltkriegen**

Als Eduard Vencel vom Krieg heimkehrte, zogen aus der ehemaligen Reichshauptstadt an die 150 000 Tschechen aus, um beim Aufbau „ihrer“ Republik mitzuhelfen (vgl. Glettler 1985: 33). Auch Eduard Vencel, der am 9. Juni 1919 feierlich zum Doktor der Philosophie promoviert wurde, wollte diesen Weg einschlagen und seinen Geschwistern folgen. Nach seinem ersten Jahr im beruflichen Leben, das er als Lehrer an zwei privaten Volksschulen des Komenskýs-Vereins noch in Wien verbrachte<sup>6</sup>, bewarb er sich 1920 beim tschechoslowakischen Schulministerium um eine Bibliotheksstelle an der Brünner Universität. In seiner Bewerbung argumentierte er mit seinen während der Studienzeit gesammelten Erfahrungen in der slawistischen Bibliothek und mit erstaunlichen Sprachkenntnissen.<sup>7</sup> Außerdem wies er in seinem Gesuch darauf hin, dass er immer ein aufrichtiger Tscheche gewesen sei. In der Kriegszeit habe seine Familie in Wien wegen ihrer nationalen Gesinnung gelitten und sei verfolgt worden. Zuletzt bemerkte er noch, dass er bereits um die tschechoslowakische Staatsbürgerschaft angesucht habe.<sup>8</sup> Die ČSR als Siegerstaat mit einer stabilen Währung musste auf den jungen gut ausgebildeten Mann eine viel größere Anziehungskraft ausüben als die Hauptstadt des besiegten und klein gewordenen Österreichs, welches sich in einer politischen und wirtschaftlichen Krise befand. Die starke Abwanderung der Tschechen aus Wien warf die Frage auf, ob der Lehrerberuf an den tschechischen Komenský-Schulen überhaupt eine Zukunft habe. Obwohl Dr. Vencel die angestrebte Stelle in der Brünner Universitätsbibliothek nicht bekam, kam aus der mährischen Landesmetropole doch eine Art Erlösung aus seiner perspektivlosen Lage. Durch den Brünner Vertrag zwischen der ČSR und Österreich wurde die Frage des tschechischen Schulwesens in Wien geregelt. Mit kräftiger finanzieller Unterstützung der ČSR wurden nicht nur neue Kindergärten und Grundschulen für die in der österreichischen Hauptstadt verbliebenen Tschechen und Slowaken eröffnet, sondern auch zwei tschechisch-

---

<sup>6</sup> Eigenhändiges Curriculum vitae vom 11. Januar 1928 als Beilage eines Briefes für das tschechoslowakische Ministerium für Schulwesen und Volkskultur in Prag

<sup>7</sup> Er gibt an, dass er neben „allen slawischen Sprachen“ noch das Französische und Englische beherrscht. Er spreche noch italienisch und rumänisch, teilweise sogar ungarisch. Es ist interessant, dass er das Deutsche nicht erwähnt.

<sup>8</sup> Konzept des Gesuchs an das Schulministerium in Prag vom 10.2.1920, Nr.9

sprachige Mittelschulen, eine Handelsschule und eine Fachschule für Frauenberufe (vgl. Engelbrecht 1988: 179f.). Dieser Vertrag zusammen mit den von Österreich akzeptierten Verpflichtungen des Versailler Vertrags bezüglich Minderheitenschutz ermöglichten Dr. Vencl, dass er die neue Herausforderung annehmen konnte. Am 1. 9. 1920 wurde er als supplierender Professor für Deutsch und Tschechisch am tschechischen Realgymnasium in der Schützengasse 31., das vom Komenský-Verein betrieben wurde, angestellt. Sein Gehalt betrug 32 000 österreichische Kronen jährlich.<sup>9</sup> Die einigermaßen sichere Stelle funktionierte wie ein Anker: Dr. Vencl verband nun sein Leben mit Wien und Österreich. Im Februar 1921 heiratete er Frau Marie Fühling, eine ‚echte‘ Wienerin und ein Jahr später bekam das junge Paar eine Tochter. Inzwischen besserten sich auch die Berufsperspektiven. Dr. Vencl wurde im Januar 1922 zum provisorischen Professor an der tschechischen privaten Realschule in der Wiener Herbststraße 104 im XVI. Bezirk mit einem Lohn, welcher 180% des Durchschnittsgehalts von Angestellten der Stadt Wien entsprach. Am 13. 6. 1923 erhielt er sein Zeugnis über die Lehrbefähigung für Tschechisch und Deutsch, in beiden Fällen als Unterrichts- wie auch als Fremdsprache für die Mittelschulen in der Republik Österreich.<sup>10</sup> Innerhalb von drei Jahren war es ihm damit gelungen, eine feste Existenzgrundlage für das Familienleben in seiner Geburtsstadt zu schaffen. Zugleich fand er in der österreichischen Hauptstadt eine Möglichkeit, beide Hälften seiner Identität im beruflichen und privaten Leben zu verbinden. Sein Bekenntnis zur tschechischen Nation als auch sein Heimatgefühl in der österreichischen Hauptstadt wurden nicht in Frage gestellt, sondern ergänzten sich in wunderbarer Weise. Eine Tatsache, die in der von nationalistischen Ideologien verpesteten Zwischenkriegszeit außerordentlich war. Seine ziemlich sichere Position in der unstabilen Zeit bedrohte lediglich die angespannte finanzielle Lage. In einem Schreiben rechnete der damalige Schulinspektor Dr. Jahn der Direktion der Realschule aus, dass der Verein für das Gehalt von Dr. Vencl bis zu seiner geplanten Pensionierung im Jahre 1950 mehr als 1 000 000 tschechoslowakischer Kronen zahlen müsse. Anders ausgedrückt, der Schulinspektor wies darauf hin, dass der Komenský-Schulverein sich für diese Summe genauso gut drei „Urlaubslehrkräfte“ aus der Tschechoslowakei holen könnte. Diese würden nämlich auch in Wien ihren vom

---

<sup>9</sup> Dekret ustanovovací, Školský spolek Komenský

<sup>10</sup> Standesausweis Dr. Eduard Vencl, Nr.6

tschechoslowakischen Staat ausbezahlten Urlaubslohn bekommen und der Schulverein hätte lediglich den Unterschied zu begleichen, so dass diese „beurlaubten“ Lehrer ihren vollen österreichischen Lohn erreichten.<sup>11</sup> Der Direktor teilte dies seinem Kollegen taktvoll mit. Er sei „aus Gründen der Anerkennung und Menschlichkeit“ aus den Diensten des Schulvereins Komenský nicht entlassen worden und man habe ihn lediglich „höflich, aber nachdrücklich“ dazu aufgefordert, in möglichst kürzester Zeit den Status eines Urlaubsprofessors zu erhalten. Im anderen Falle legten das Inspektorat und der Direktor der Realschule ihrem Kollegen nahe, müsste das Dienstverhältnis unterbrochen werden.<sup>12</sup> Die Bedrohung war keineswegs unreal, wie aus der weiteren Korrespondenz hervorgeht. Diese Mahnung beruhte auf der Tatsache, dass durch den ständigen Schwund des Interesses an tschechischen Schulen in Wien, der Komenský-Schulverein zu Sparmaßnahmen gezwungen wurde. Ende des Jahres 1927 wurde Professor Vencel in einem weiteren Schreiben des Direktors dafür gerügt, dass er sich bisher keineswegs um eine Anstellung an einer Anstalt in der ČSR bemüht habe, obwohl gerade dort Lehrer für Deutsch und Tschechisch gute Aussichten zur Anstellung hätten.<sup>13</sup> Auf die Möglichkeit einer „Restriktion“ der Stelle von Dr. Vencel wurde hingewiesen, da seine Kollegen inzwischen entweder den Status „Urlaubslehrkraft“ schon erreicht hatten oder zumindest auf dem besten Wege dorthin waren. Am 9. 1. 1928 suchte Dr. Vencel beim Prager Schulministerium um die Aufnahme in den Staatsdienst an. Seinem Antrag fügte er das in der Heimatgemeinde seiner Eltern Opatovice, Gerichtsbezirk Uhlířské Janovice, 1926 gewonnene Heimatrecht, die Nostrifikation seiner Zeugnisse, die Lehrbefähigungen vom 13. 10. 1926 wie auch ein Gesundheitszeugnis, seinen Lebenslauf und seinen Standesausweis bei. Der Antrag wurde zwar positiv entschieden, doch dauerte es bis zum Krisenjahr 1933, bis dem Kandidaten Dr. Vencel eine definitive Stelle in der ČSR verliehen wurde, um ihn für den Unterricht in Wien beurlauben zu können. Es war eine deutsche (und nicht tschechische oder slowakische!) Anstalt, die ihm dieses Privileg gewährte. Von 1933 bis 1938 ist Prof. Vencel offiziell am deutschen Realgymnasium in Znaim [Znojmo] tätig, jedoch jedes Jahr wiederholt vom

---

<sup>11</sup> Abschrift des Schreibens des Schulinspektors Dr. Jahn an die Direktion der Realschule des Schulvereins „Komenský“ vom 28.2.1925

<sup>12</sup> Ebenda, S. 2. des Blattes

<sup>13</sup> Schreiben der Direktion an Prof. Dr. Eduard Vencel vom 14.11.1927

Unterricht an dieser Lehranstalt beurlaubt.<sup>14</sup> Für die deutschsprachige Anstalt brachte die Anstellung von Dr. Vencl keine direkten Vorteile. Durch die nationale Optik gesehen und hinsichtlich der deutsch-tschechischen Auseinandersetzung innerhalb der Ersten Tschechoslowakischen Republik im wichtigen Zäsurjahre der deutsch-tschechischen Beziehungsgeschichte, keimt deshalb der Verdacht auf, ob dieser Zustand dem Znaimer Gymnasialdirektor Dr. Ernst Schneider von den tschechoslowakischen Schulbehörden nicht aufgezwungen worden ist<sup>15</sup> (vgl. Lemberg 1984). Betrachtet man allerdings die damaligen Modalitäten der Stellenvergabe in der ČSR, muss das Entgegenkommen der deutschen Anstalt doch eher als ein Beweis für die Überwindung der nationalen Animositäten beurteilt werden.<sup>16</sup> Die angesprochene deutsch-tschechische Symbiose im Falle von Dr. Vencl zwischen zwei Bereichen des Minderheitenschulwesens dauerte über die durch nationale Radikalisierung gekennzeichneten Jahre von 1933 bis 1938 an (Jahresbericht Znaim 1938: 6). Zwischen dem in Wien tätigen tschechischen Pädagogen und dem Direktor des deutschen Gymnasiums in der ČSR entwickelte sich sogar eine private Freundschaft.<sup>17</sup> Eduard Vencl fand in Wien eine Chance, sich seine Lebensgrundlage aufzubauen und zugleich dem jungen tschechoslowakischen Staat seine Dienste zu erweisen.

Die nationalen Gegensätze, welche das politische Leben im Mitteleuropa der Zwischenkriegszeit ausschlaggebend beeinflussten, wirkten sich auf die berufliche Karriere und das private Schicksal von Dr. Vencl keineswegs negativ aus. Er konnte ohne größere Schwierigkeiten in einem deutschsprachigen Umfeld als tschechischer Pädagoge wirken, ja sogar das von ihm als fruchtbar erfahrene Miteinander zweier Sprachen und Kulturen an seine Schüler weiter vermitteln.<sup>18</sup>

---

<sup>14</sup> Korrespondenz zwischen der Direktion des deutschen Staats-Realgymnasiums in Znaim und Dr. Eduard Vencl, folio: Nr.10

<sup>15</sup> Das Znaimer Realgymnasium hatte im Schuljahr 1932/33 nur einen vollapprobierten Professor für Tschechisch. Ihm stand noch ein anderer Professor zu Hilfe, der Tschechisch als Nebenfach studiert hatte. Für eine Anstalt mit 12 Klassen war dies unter dem damaligen Durchschnitt von mindestens 2 vollapprobierten Lehrern. Vgl.: Jahrbuch des Reichsverbandes Deutscher Mittelschullehrer in der Tschechoslowakischen Republik, 6. Jahrgang, 1932/1933, Leitmeritz 1933.

<sup>16</sup> Der Direktion und der deutschen Sektionen des mährischen Landesschulrats fiel, abgesehen von seltenen Ausnahmen, die Schlüsselrolle bei der Stellenbesetzung zu. Das Ministerium, in dem die Mehrheit der Beamten Tschechen waren, bestätigte in der Regel die Auswahl des unterstellten Landesschulrats und der Anstaltsdirektion (Němec 2006: 48-51).

<sup>17</sup> Interview mit Frau JUDr. Bezečná in Prag am 30.11.2006

<sup>18</sup> Seine Tochter Věra war Schülerin tschechischer Schulen in Wien, vgl. Schreiben Dr. Vencls an das Prager Schulministerium vom 2.12.1938.

Der politische Bruch in Österreich 1934 und vor allem der Anschluss Österreichs im März 1938 mussten eine Vorahnung des kommenden Unheils bei Dr. Vencl erwecken.<sup>19</sup> Sie hinterließen jedoch in den mir zugänglichen Quellen weder in Bezug auf die Person Dr. Vencls noch auf das tschechische Schulwesen in Wien irgendwelche Anzeichen von Veränderung des gegebenen Zustandes.<sup>20</sup> Erst die Ereignisse vom Herbst 1938 beeinträchtigten sein weiteres Leben.

#### **4 Lausige Zeiten<sup>21</sup>**

Am 20. Oktober 1938 entschuldigte sich der gewissenhafte, stets mit dem Prädikat „sehr gut“ bewertete Pädagoge Dr. Eduard Vencl schriftlich und auf deutsch (!) bei der Leitung des Schulvereins Komenský, weil er den Schulanfang verpasst hatte:

Ich war mit meiner Familie [...] wie alljährlich während der Ferien bei meinen Verwandten in der Tschechoslowakei. Obwohl ich sehr nervenkrank bin, wollte ich doch rechtzeitig zum Schulbeginn nach Wien zurückkehren, doch durch die plötzliche Mobilmachung wurde es mir nicht mehr möglich, mit irgendeinem Verkehrsmittel nach Wien zu gelangen. Trotz Nachfrage beim reichsdeutschen Konsulat in Brünn und telegraphischer Anfrage in Bratislava war keine Verkehrsmöglichkeit vorhanden. Durch ständiges Befragen beim Verkehrsamt gelang es mir, über Lundenburg zu Fuß am 18. Oktober nach Wien zu kommen. Ich meldete mich sofort am 19.10. d. J. zum Dienste.<sup>22</sup>

Im Brief an seine Vorgesetzten verschwieg Dr. Vencl allerdings wichtige Beweggründe seines Handelns, wie mir seine Tochter im Gespräch offenbarte. Die Mobilmachung der tschechoslowakischen Armee und die erhöhte politische Spannung am Anfang des Schuljahres 1938/1939, also unmittelbar vor dem Münchner Abkommen, hätten bei ihrem Vater ein psychisches Trauma hervor-

---

<sup>19</sup> So erinnerte sich Frau Bezečná, damals 16jährige Schülerin, daran, dass auch die Wiener Tschechen gezwungen waren, für den Anschluss Österreichs zu demonstrieren (Interview am 25.4.2007).

<sup>20</sup> Die meisten tschechischen Schulen in Wien wurden 1941/42 aufgelöst, vgl. Glettler 1985: 36f.

<sup>21</sup> Vgl. den Titel des im Jahre 2000 erschienenen Kinderbuchs von Josef Holub über die Schuljahre eines Jungen aus dem Böhmerwald während der Hitlerzeit.

<sup>22</sup> Abschrift des Schreibens Dr. Eduard Vencls vom 20.10.1938 an den Schulverein Komenský in Wien

gerufen. Er habe sich als Veteran des Ersten Weltkrieges stets vorgeworfen, nicht aus der damaligen österreichischen k. k. Armee desertiert zu sein und in den tschechischen Legionen gekämpft zu haben. Die Wiederholung eines Erlebnisses dieser Art habe der überzeugte tschechische Patriot auf jeden Fall verhindern wollen. Deshalb sei er im September nicht sofort in die Hauptstadt der Ostmark zurückgekehrt, sondern habe im symbolträchtigen mährischen Velehrad abgewartet, wie sich die politische Krise entwickeln würde.

In der erhaltenen Korrespondenz von Dr. Vencl befindet sich noch ein zweites, am selben Tag – dem 20. Oktober – allerdings auf tschechisch verfasstes Konzept eines Schreibens. Hier ersuchte Dr. Vencl beim tschechoslowakischen Ministerium für Schulwesen und Volkskultur in Prag um eine Zuweisung an eine andere Mittelschule in der ČSR, weil „sich das deutsche Staatsgymnasium in Znaim nicht mehr auf dem Staatsgebiet, sondern auf den vom Deutschen Reich besetzten Gebieten befindet“.<sup>23</sup> Die Lage der Familie Vencl war prekär. Nach der verspäteten Rückkehr verlor Dr. Vencl seine Anstellung an der Komenský-Schule in Wien, denn auch der Verein wurde nach dem Anschluss Österreichs von den neuen nationalsozialistischen Machthabern völlig kontrolliert. Von seinen vertrauten Kollegen gewarnt, floh er hastig und ohne Familie noch im Oktober 1938 aus Wien nach Prag. Er gehörte somit zu denen Tausenden Wiener Tschechen, die damals ihre österreichische Wahlheimat aus existentiellen Gründen verlassen mussten (vgl. Glettler 1985: 36). Das Prager Schulministerium der zweiten Republik konnte den geflüchteten Professor am 21. 12. 1938 noch „beurlauben“, schaffte es aber nicht mehr, eine Ersatzanstellung für ihn zu finden. Erst im April 1939 erreichte Dr. Vencl ein Telegramm vom Landesschulrat in Prag mit der Mitteilung: „Nehmen Sie sofort die Professorenstelle am Realgymnasium in Vršovice an“.<sup>24</sup> Dass seinem Wunsch erst nach der Errichtung des Protektorats entsprochen wurde, kann durch die aufkrotyierten neuen Bedingungen erklärt werden, die im tschechischen Schulwesen nach dem 15. März 1939 galten. Zum einen wurden neue Pädagogen gebraucht, um die Lücken nach der erzwungenen Suspendierung von Lehrern jüdischer Herkunft zu schließen. Zum anderen wurde die deutsche Sprache aus politischen Gründen erheblich aufgewertet, so dass neue Deutschlehrer angestellt werden mussten (vgl. Morkes 2005: 8f.). Mit seinen

---

<sup>23</sup> Konzept des Schreibens Dr. Eduard Vencels vom 20.10.1938 an das Prager Schulministerium; Übers. M.N.

<sup>24</sup> Telegramm an Dr. Vencl vom Vizepräsidenten des Prager LSRs vom 12.4.1939

muttersprachlichen Kompetenzen, seinem Wissen und langjährigen pädagogischen Erfahrungen war Dr. Vencl sicherlich überdurchschnittlich gut ausgerüstet, um sich auch im Schulwesen des Protektorats behaupten zu können. Doch die Sicherung der Arbeitsstelle und damit der Existenzgrundlage für die im Juni 1939 aus Wien gekommene Familie stellte für den mittlerweile 50jährigen nur einen Teil seiner Leiden dar. Weit mehr noch als früher musste ihm sein erzieherisches Ethos zur Aufgabe werden, Mittler zwischen der deutschen und tschechischen Kultur tätig zu sein. Diese selbst auferlegte (Lebens-)Aufgabe, war mit den Zielen der vom Dritten Reich aufoktroierten und von dem äußerst loyalen Schulministers Emanuel Moravec betriebenen Schulpolitik nicht zu vereinbaren. Zwar wurden die Deutschlehrer mit dem Jahre 1942 sogar noch mehr bevorzugt, doch zugleich wurde der Druck auf alle Lehrer stärker, eine unbedingte Treue zum Dritten Reich zu beweisen und im Geiste der nationalsozialistischen Weltanschauung die Schüler zu erziehen (vgl. Morkes 2005: 13). Moravec betonte in einem Grußwort an die tschechischen Lehrer, dass der beste Weg ein inniges Verhältnis zum Reich und zum deutschen Volk zu finden, die Beherrschung der deutschen Sprache sei.<sup>25</sup> Somit konnten die Deutschlehrer leichter als andere Pädagogen nur wegen ihrer pädagogischen Aktivitäten in den Ruf eines Quislings geraten.

Die komplexe Problematik der Zeit spiegelte sich in der von Dr. Vencl in seinem dritten und vierten Prager Schuljahr herausgegebene didaktische Zeitschrift *Unsere Welt. Deutsche Lesestoffe für Fortgeschrittene*. Jeden Monat der Schuljahre 1942/1943 und 1943/1944 erschien eine Nummer, die im Deutschunterricht an den tschechischen Mittelschulen eingesetzt werden konnte. Das didaktische Ziel war eindeutig bestimmt: Durch die Lektüre der deutschsprachigen, aber mit tschechischen Erklärungen versehenen Texte, sollten die Schüler ihren Wortschatz erweitern. Die Texte als auch die zahlreichen Bilder und Fotos regten zu einer Diskussion im Unterricht an. Der Titel der Zeitschrift *Unsere Welt* mutet an, dass die Texte durchaus einen aktuellen Bezug zur Gegenwart herstellen sollten. Eine Annahme, welche nach dem weltanschaulichen Gehalt der Zeitschrift fragen lässt: Welche Themen repräsentierten mitten im Krieg und unter deutscher Besatzung die deutschsprachige Welt?

---

<sup>25</sup> Grußwort des Schulministers Emanuel Moravec anlässlich der Arbeitstagung der Bezirksschulinspektoren von 1943



Die Zeitschrift wurde mit einem Erlass des Schulministeriums bewilligt und es ist daher anzunehmen, dass sie, wie jedes im Unterricht eingesetzte Mittel, durch die damaligen Aufsichtsorgane kontrolliert worden ist. Der Herausgeber hatte also bei der Auswahl gebundene Hände und des Öfteren musste er der Situation Tribut zahlen. Dies veranschaulicht gleich das erste, im September 1942 erschienene Heft. In der Rubrik *Zeitspiegel* wurde eine Seite dem im Juni ermordeten Reichsprotektor Reinhard Heydrich gewidmet. Die drei hier versammelten Texte sind kurze, trockene und wohl aus der Presse übernommene Notizen über das Attentat, das Begräbnis in Berlin und eine Nachricht darüber, wie Heydrich als Reichsprotektor für die Rüstungsarbeiter gesorgt hatte. Eine weitere politische Mitteilung oder einen direkten Hinweis auf den Nationalsozialismus findet man auf den weiteren 15 Seiten der Nummer allerdings nicht, obwohl das Hauptthema im Heft den Titel *Der große König* trägt und dem von Hitlerdeutschland als Helden vereinnahmten Friedrich dem Großen gewidmet ist. Doch der preußische König wird weniger als Kämpfer bzw. Vorkämpfer des Nationalsozialismus mit preußischen Tugenden, wie es im damaligen Diskurs üblich war, vorgestellt, sondern vielmehr als kulturliebender und aufgeklärter Monarch. So schließt der Artikel *Friedrich als Landesvater* mit dem Satz „Friedrichs II. Bedeutung beruht nicht nur auf seinen Erfolgen als Schlachtenlenker und Politiker, sondern ganz besonders auf seiner Friedensarbeit“ (Vencl 1942: 3). Es wurde sogar an die Hilfe erinnert, die er 1751 den aus Böhmen ausgewanderten tschechischen Protestanten geleistet hatte. In zwei weiteren Aufsätzen wurden die Beziehungen des Preußenkönigs zu J. S. Bach gewürdigt (Vencl 1942: 2f. und 15), ein Aufsatz und das Titelbild betrafen den von Veit Harlan gedrehten Film *Der große König*, ohne aber auf die nationalsozialistische Propaganda einzugehen.<sup>26</sup> Weitere kleinere Texte runden das Bild des durchaus positiv dargestellten Herrschers ab. Das Heft zeigte bereits die Absichten des Herausgebers, der gute Kontakte zu einigen Beamten des Schulministeriums pflegte.<sup>27</sup> Im Rahmen des Möglichen versuchte er, den tschechischen Schülern die deutschsprachige Kultur im positiven Licht zu präsentieren. Zum Hauptthema der nächsten Hefte wurden demgemäß vorwiegend Persönlichkeiten aus dem kulturellen Leben: Mozart, Goethe, Wagner, Liszt u.a.m.

---

<sup>26</sup> Auf dem Titelbild der Zeitschrift ist ein Foto des bekannten Bildes von Adolph Menzel *Flötenkonzert Friedrichs des Großen*, welches um 1850 gemalt wurde.

<sup>27</sup> Frau Bezečná machte im Interview darauf aufmerksam, dass sich einige Beamten des Ministeriums zur untergründigen Organisation zusammenschlossen, der auch ihr Vater angehören sollte.

In den Aufsätzen über die Aufenthalte Mozarts und Wagners in Prag als auch in dem Bericht über Friedrich Liszt wurden die positiven deutsch-tschechischen kulturellen Kontakte hervorgehoben, in anderen kürzeren Texten wurden die deutschböhmischen Realien angesprochen (Ludwig Richter, Karlstein, Ständetheater, Bergleute aus Brüx, Volkspoesie und Volkslieder, Plöckensteinsee und Adalbert Stifter, Skifahren im Riesengebirge u.a.m.). Damit stellte die Zeitschrift *Unsere Welt* weniger die damalige bedrückende Realität dar, als das vom Herausgeber angestrebte Profil einer apolitischen Zeitschrift. Die nächsten Nummern der Zeitschrift beinhalten die Rubrik *Zeitspiegel* nicht mehr, beibehalten werden dagegen: *Brauchtum*<sup>28</sup>, *Singen und Wandern*<sup>29</sup>, *Aus der Welt des Kaufmanns*, *Aus der Welt der Technik* (hier besonders das letzte Heft des 2. Jg. *Im Zeichen neuer Erfindungen*), *Frohe Laune* und *Richtiges Deutsch*. Die Grenzen der Zeitschrift spiegeln sich in der Auswahl der zahlreichen hier gebotenen Proben aus der deutschsprachigen Literatur. Neben den bis heute anerkannten „Kanondichtern“ von Goethe über Eichendorff, Fontane, Keller, Meyer, Stifter, Hauptmann bis zu Hesse werden noch andere Texte von mehreren in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts beliebten Schriftstellern, unter ihnen viele österreichischer Heimatdichter (z.B. Rosegger, Greinz, Thoma), zitiert. Obwohl sich einige von ihnen direkt zum Nationalsozialismus bekannten (Ludwig Finckh, Karl Hans Strobl), vom faschistischen Regime profitierten (Bruno Brehm) oder als (bereits verstorbene) Persönlichkeiten von ihm vereinnahmt wurden (Hermann Löns, G. Hauptmann), wurde auf diese Tatsachen aber – abgesehen von Finckh – nirgends hingewiesen. Stattdessen wurden die literarischen Qualitäten der Werke oder zumindest die sich in den Werken reflektierende Heimatliebe der Autoren thematisiert. So konnte das Deutsche in dieser Zeitschrift in den Augen der tschechischen Schüler das Image bekommen, nicht die Sprache der Henker und Richter, sondern der Denker und Dichter zu sein. Eine Verherrlichung des Krieges oder die Hurra-Rufe der Schlachten suchte man hier auch vergebens.<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Feste, die mit der Jahreszeit zusammenhingen: Maibaumsetzen, Martinstag, Andreasfest, Deutsches Erntebrauchtum, Weihnachtsbaum, Volksbräuche im März, Zum Aprilnarren machen, Sonnwendfeuer. Die Vereinnahmung mancher von ihnen durch die Nationalsozialisten wurde nicht angesprochen.

<sup>29</sup> Viele volkstümliche Lieder aus dem 17.-19. Jahrhundert, die zu der Stimmung der Jahreszeit passten.

<sup>30</sup> Abgedruckt wurden antimilitärische Proben aus Carossas *Rumänisches Tagebuch* (Vencl 1942: 73-75).

Als Fazit kann man behaupten, dass die Zeitschrift – trotz einiger weniger problematischer Bereiche – kein Instrument der nationalsozialistischen Propaganda war.<sup>31</sup> Es scheint eher, dass der Herausgeber die Schüler hatte mahnen wollen, deutsch bedeute nicht gleich nationalsozialistisch.<sup>32</sup> Seine Position als Deutschlehrer und später gar Angestellter des Schulministeriums versuchte Dr. Vencl zu nutzen. Dabei erlag er dem Druck der schweren Stunde nicht, passte sich der herrschenden Ideologie nicht an. Aber er distanzierte sich zugleich von dem in der tschechischen Gesellschaft inzwischen erstarkten Bild, das die Deutschen als traditionelle Erzfeinde präsentierte (vgl. Rataj 2005). Treu seiner Lebensaufgabe, die positiven Seiten der deutschsprachigen Kultur den tschechischen Schülern zu vermitteln, musste er scheitern. Im letzten Kriegsschuljahr 1944/45 erschien die Zeitschrift *Unsere Welt* nicht mehr. Der Herausgeber sollte auf die Insel Rügen zwangsversetzt werden. Dies konnte in letzter Stunde noch verhindert werden, doch um den Preis, dass er mit 54 Jahren vom Schuldienst entlassen wurde und bis zum Kriegsende in einer Fabrik Zwangsarbeit leisten musste.<sup>33</sup>

## 5 Epilog

Nach der Befreiung vom Faschismus hatte ein Deutschlehrer in der Tschechoslowakei keine guten Berufsaussichten. *Der Teufel spricht deutsch* lautete nicht nur der Titel einer 1945 herausgegebenen Broschüre, sondern diese Parole wurde auch von der damaligen tschechischen Öffentlichkeit weitgehend

---

<sup>31</sup> Neben dem schon erwähnten ersten Heft sollen in diesem Zusammenhang zwei Hefte des zweiten Jahrgangs erwähnt werden. Das im Oktober 1943 erschienene 2. Heft trägt den Titel *Die ewige Wache auf dem königlichen Platz zu München*. Hier werden die Beziehung Hitlers zu der „Hauptstadt der Bewegung“ und „Die große Deutsche Kunstausstellung“ von 1943 angesprochen, auf der anderen Seite wird München als eine traditionelle kulturelle Metropole längst vor der Hitlerära thematisiert. Das Heft Nr. 4 des Jahrgangs trägt den Titel *Weihnachten im Felde*. Es wird hier „das Verständnis der tschechischen Öffentlichkeit für die Tätigkeit des Deutschen Roten Kreuzes“ dargestellt. Unter dem Motto „NÁŠ DAR NA NĚMECKÝ ČERVENÝ KŘÍŽ – NÁŠ DÍK OBRÁNCŮM NAŠÍ VLASTI“ [Unsere Spende für das Deutsche Rote Kreuz – Unser Dank an die Verteidiger unserer Heimat] seien im Jahre 1943 im Protektorat 116 057 178 Kronen für das DRK gesammelt worden. Auf der anderen Seite betreffen die meisten Aufsätze den Krieg als ein gefährliches Unternehmen mit Verletzungen, Lazaretten und Tod, wobei die Beispiele aus den vorherigen Kriegen stammen.

<sup>32</sup> Zu dieser Zeit arbeitete Dr. Vencl an einem Lehrbuch der deutschen Sprachlehre für tschechische Gymnasien. Es blieb nur bei einem über 300 Seiten umfassenden Manuskript.

<sup>33</sup> Interview mit Frau Dr. Věra Bezcná am 30. 11. 2006 in Prag

übernommen (vgl. Zimmermann: 2005: 193). Dr. Vencel kehrte nach Wien und auf das Katheder einer Mittelschule nicht mehr zurück, sondern war von 1945 bis 1948 im Prager Schulministerium tätig. Nach der kommunistischen Machtübernahme lehnte er es ab, der kommunistischen Partei beizutreten und ließ sich mit 58 Jahren pensionieren.<sup>34</sup>

Die bewegte Biographie von Dr. Eduard Vencel veranschaulicht deutlich, dass die Schule nicht nur als ein Instrument in den Nationalitätenkämpfen missbraucht wurde, sondern durchaus auch einen Beitrag zur Überwindung der nationalen Gegensätze leisten konnte. Ein solcher Auftrag war und ist gerade für einen Sprachlehrer wie geschaffen, kann aber unter einer totalitären Herrschaft kaum umgesetzt werden.

### **Literatur- und Quellenverzeichnis:**

Zeitdokumente aus dem privaten Familienarchiv Familie Vencel.

Interviews mit Frau JUDr. Věra Bezečná am 30.11.2006 und am 24.4.2007.

BRANDES, Detlef/IVANÍČKOVÁ, Edita/PEŠEK, Jiří (Hgg.) (1999): *Erzwungene Trennungen: Vertreibungen und Aussiedlungen in und aus der Tschechoslowakei 1938-1947 im Vergleich mit Polen, Ungarn und Jugoslawien*. Essen: Klartext.

BURGER, Hannelore (1995): *Sprachenrecht und Sprachengerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen 1867-1918*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

ENGELBRECHT, Helmut (1988): *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, Band V., von 1918 bis zur Gegenwart*. Wien: Bundesverlag.

GLETTLER, Monika (1970): *Sokol und Arbeiterturnvereine (D.T.J.) der Wiener Tschechen bis 1914. Zur Entwicklungsgeschichte der nationalen Bewegungen in beiden Organisationen*. München: Oldenbourg.

GLETTLER, Monika (1972): *Die Wiener Tschechen um 1900: Strukturanalyse einer nationalen Minderheit in der Großstadt*. München: Oldenbourg.

GLETTLER, Monika (1985): *Böhmisches Wien*. Wien: Herold Verlag.

---

<sup>34</sup> Interview mit Frau Dr. Věra Bezečná am 30.11.2006 in Prag

- HOBBSAWM, Eric J. (2004): Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt am Main: Campus.
- HOLUB, Josef (2000): Lausige Zeiten. Basel: Weltz.
- HROCH, Miroslav (2005): Das Europa der Nationen: die moderne Nationsbildung im europäischen Vergleich. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- JACOBMEYER, Wolfgang (1992): Schule als „Fundament des Volkstums“ in der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Ein Bericht zu deutschem Schrifttum. In: Nordost-Archiv. Zeitschrift für Regionalgeschichte, NF Band I/1992, Heft 2, S. 427-437.
- Jahrbuch des Reichsverbandes Deutscher Mittelschullehrer in der Tschechoslowakischen Republik (1933), 6. Jg., 1932/1933. Leitmeritz: Selbstverlag.
- Jahresbericht des deutschen Staats-Realgymnasiums in Znaim über das Schuljahr 1937-1938 (1938). Znaim: Verlag des deutschen Staats-Realgymnasiums Znaim.
- KOESTLER, Nora (1985): Intelligenzschicht und höhere Bildung im geteilten Polen. In: Conze, Werner/Kocka, Jürgen (Hgg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 1: Bildungssystem und Professionalisierung im internationalen Vergleich. Stuttgart: Klett-Verlag, S. 186-206.
- LEMBERG, Hans (1984): Die Tschechoslowakei im Epochenjahr 1933. In: Bohemia. Zeitschrift für Geschichte und Kultur der böhmischen Länder 25 /1984, S. 313-332.
- MORKES, František (2005): Československé školy v letech 2. světové války. Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského.
- NĚMEC, Mirek (2006): Staatsbürgerliche Erziehung an deutschen Mittelschulen in der Ersten Tschechoslowakischen Republik, Manuskript der an der Albert-Ludwigs-Universität angenommenen Dissertation, 350 S.
- NĚMEC, Mirek (2007): Von der Einsprachigkeit zum Bilingualismus? Das Mittelschulwesen und die Sprachenfrage in den böhmischen Ländern der Zwischenkriegszeit. In: Nekula, Marek/Fleischmann, Ingrid/Greule, Albrecht (Hgg.): Franz Kafka im sprachnationalen Kontext seiner Zeit. Sprache und nationale Identität in öffentlichen Institutionen der böhmischen Länder. Köln: Böhlau-Verlag, S. 245-263.
- PACHOLKIV, Svjatoslav (2002): Emanzipation durch Bildung. Entwicklung und gesellschaftliche Rolle der ukrainischen Intelligenz im habsburgischen Galizien (1890-1914). Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- PRINZ, Friedrich (1969): Das Schulwesen der böhmischen Länder von 1848 bis 1939. Ein Überblick. In: Bosl, Karl (Hg.): Aktuelle Forschungsprobleme um die Erste Tschechoslowakische Republik. München: Oldenbourg, S. 49-67.

- von PUTTKAMER, Joachim (2003): Schulalltag und nationale Integration in Ungarn, Slowaken, Rumänen und Siebenbürger Sachsen in der Auseinandersetzung mit der ungarischen Staatsidee 1867-1914. München: Oldenbourg.
- RATAJ, Jan (2005): Das Deutschlandbild im Protektorat und im tschechoslowakischen Exil 1939-1945. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 53/2005, S. 434-454.
- REINHARD, Wolfgang (1999): Geschichte der Staatsgewalt. Eine vergleichende Verfassungsgeschichte Europas von den Anfängen bis zur Gegenwart. München: Beck.
- REXHÄUSER, Rex (1997): Das Schulwesen nationaler Minderheiten in Estland, Lettland, Polen und der Tschechoslowakei zwischen den Weltkriegen. In: Lemberg, Hans (Hg.): Ostmitteleuropa zwischen beiden Weltkriegen (1918-1939). Stärke und Schwäche der neuen Staaten, nationale Minderheiten. Marburg: Verlag des Herder Instituts, S. 283-312.
- VENCL, Eduard (Hg.) (1942/1943 und 1943/1944): Unsere Welt. Deutsche Lesestoffe für Fortgeschrittene, Jg.1. Heft 1-10, September 1942-Juni 1943, Jg.2. Heft 1-10, September 1943-Juni 1944. Prag: Schulverlagsanstalt für Böhmen und Mähren.
- ZAHRA, Tara (2004): Reclaiming Children for the Nation: Germanisation, National Ascription, and Democracy in the Bohemian Lands, 1900-1945. In: Central European History, vol. 37/2004, no. 4, S. 501-543.
- ZAORAL, Roman (1995): Die tschechischen und deutschen Schulvereine in Böhmen am Ende des 19. Jahrhunderts. In: Germanoslavica. Zeitschrift für germano-slawische Studien, Jg.II (VII)/1995, Heft I, S. 107-115.
- ZIMMERMANN, Volker (2005): Von Gegnern zu Verbündeten. Die „sozialistische Freundschaft“ zwischen der SBZ/DDR und der Tschechoslowakei in der Propaganda beider Staaten (1945-1961). In: Anděl, Michal/Brandes, Detlef/Labisch, Alfons/Pešek, Jiří/Ruzicka, Thomas (Hgg.): Propaganda, (Selbst-)Zensur, Sensation. Grenzen von Presse- und Wissenschaftsfreiheit in Deutschland und Tschechien seit 1871. Essen: Klartext, S.193-210.

## JOSEF PEŘINA

### Na rozhodující křižovatce česko-německé soužití

*Studie představuje „Ost und West“ jako programové periodikum liberálně smýšlejících Čechů a českých Němců, které ve 30. a 40. letech 19. století zaujalo specifické místo ve spektru tehdejších časopisů vycházejících na území Čech. Časopis přispíval k rozvoji česko-německého sblížení, k růstu české kultury a poskytoval i hlubší podněty pro další vývoj česky psané literatury, navíc umožňoval díky svému charakteru její prezentaci v zahraničí. Svým demokratickým profilem se pak zařadil na samou špičku českých dobových periodik.*

Ve 30. letech 19. století se vývoj česko-německého soužití, v němž obě etnika žijící na území Koruny svatováclavské, jak se tehdy oficiálně nazývaly české země, hledala od počátku národního obrození podobu své identity, ocitl na křižovatce. Stále sílící západoevropské liberální myšlenkové proudění a revize pojetí slovanské vzájemnosti z české strany v něm posilovaly tendence integrační, sílící nacionalismus, získávající zejména na německé straně nesnášlivou podobu, pak zase inicioval stále sílící tendence desintegrační. Vzájemné střetávání výše uvedených tendencí pak otevíralo a nabízelo různé alternativy řešení vzájemných vztahů obou etnik do budoucnosti. Jedna z nich, překračující svou smělostí značně duchovní obzor tehdejší doby, se promítá na stránkách beletristického časopisu *Ost und West* vycházejícího v letech 1837-1848.<sup>1</sup>

Jeho zakladatel, pražský německý právník, básník a publicista Rudolf Glaser (1801-1868) mající rozsáhlé osobní kontakty s řadou českých obrozenců usiloval od počátku jeho vydávání o to, aby se nové periodikum stalo hlavní tribunou liberálně smýšlejících autorů obou jazykově odlišných etnik z Čech, včetně vlastní

---

<sup>1</sup> Časopis začal vycházet v červenci roku 1837 a až do konce tohoto roku byla jeho jednotlivá čísla označována jako Probebogen. Bez tohoto označení začal vycházet od 1. ledna 1838.

identitu hledajícího etnika židovského a následně i výrazným integrujícím činitelem jejich společného úsilí směřujícího ke kulturní a demokratické obrodě multietnické společnosti žijící na území Čech, obrodě umožňující zároveň i překonání letité české provincionálnosti izolující ji od pokrokového evropského vývoje. Souběžně s tím připsal časopisu i širší a náročnější cíl. Tím měl být jeho příspěvek k naplnění myšlenky naznačené již J. W. Goethem, dle níž se Čechy díky své staleté multietnicitě a z ní vyrostlé kultury měly stát při respektování lidských a občanských práv zde žijících národů vzorem pro budoucí evropské soužití a mostem mezi východem a západem spojujícím Evropu v duchu liberálních ideálů všelidské svobody a rovnosti. Úspěch realizace těchto cílů závisel na schopnostech Glasera a jeho redakčních spolupracovníků vtisknout časopisu pevnou koncepci, zajistit pevný vhodný okruh jeho přispěvatelů a v neposlední řadě na schopnosti získat široké čtenářské zázemí z té části českého, německého a židovského obyvatelstva, kterou by oslovovaly cíle periodika a jež by byla zároveň schopna se s nimi ztotožnit.

Glaserův časopis překračující svým pojetím úzké hranice etnických zájmů a reflektující navíc řadu tehdy nesporně nekonformních postojů zaujal logicky specifické místo mezi reprezentativními časopisy obou etnik, jimiž byly na české straně *Květy*, na německé pak *Bohemia*. Obě uvedená periodika měla na sklonku 30. let jednostrannou orientaci, jak ukazovaly již jejich názvy. *Květy*, původně *Květy české*<sup>2</sup>, přes veškerou snahu o náročnost byly do značné míry vázány snahou přispívat k realizaci cílů programu českého národního hnutí a zároveň byly nuceny přihlížet k širšímu spektru českého čtenářstva, které žádalo četbu odpovídající jeho literární kultivaci, ne nadarmo časopis nesl podtitul *Národní zábavník pro Čechy, Moravany a Slováky*. Již svým názvem tak toto periodikum evokovalo díky obrozenecké květomluvě představu oné útulné vlastenecké zahrádky, kterou je třeba prioritně chránit a zušlechťovat její stávající stav. *Bohemia*, mající podtitul *Ein Unterhaltungsblatt*<sup>3</sup>, se pak již svým názvem zřetelně hlásila k tradičnímu zemskému patriotismu velké části českých Němců, který v prvních desetiletích 19. století zesílil, a dodatkem titulu zároveň signalizovala své zaměření. Redakce

---

<sup>2</sup> *Květy české* vycházely pod tímto názvem pouze v roce 1834. Od roku 1835 nesl časopis název *Květy. Národní zábavník pro Čechy, Moravany a Slováky*.

<sup>3</sup> *Bohemia, ein Unterhaltungsblatt* začala vycházet roku 1828.



*Květy* na své stránky kromě původní české literární produkce zařazovala z evropské tvorby především ukázky z děl slovanských autorů, především polských, zde se projevovalo polonofilství mladé generace vyplývající ze sympatií k polskému povstání z počátku 30. let, a dále pak ruských, neboť, řečeno mluvou našich buditelů, roubování štěpů bratrských literatur mohlo naši české vlastenecké zahradě jen prospět. *Bohemia* pak kromě původní tvorby českých Němců předkládala poměrně hojně svým čtenářům i ukázky z literatur západních, v prvé řadě pochopitelně ze soudobé tvorby německé.

Výrazným úspěchem R. Glasera pak bylo to, že za přispěvatele svého *Ost und West* získal přední osobnosti z autorských okruhů obou výše zmíněných časopisů. Z *Květů* to byli např. J. K. Tyl, J. J. Marek, V. B. Nebeský, z *Bohémie* R. Zimmermann, J. Hille, K. E. Ebert a podařilo se mu tak vlastně propojit přispěvatelské okruhy všech tří periodik. Tato skutečnost poznamenala pochopitelně i charakter beletristické rubriky Glaserova časopisu. Ta sice měla stejnou strukturu jako oba časopisy, objevovaly se zde především žánry střední a drobné prózy, básně, populárně naučné črty apod., ale její kvalita se posunula znatelně výše. Zřejmým dokladem toho byla především skutečnost, že z ní např. na rozdíl do českých *Květů* až na velmi vzácné výjimky vymizela triviální tvorba. *Ost und West* manifestující své zaměření již svým podtitulem *Blätter für Kunst, Literatur und geselliges Leben* tím tak získal rázem mezi oběma uvedenými časopisy dominantní postavení posílené navíc tím, že jeho vztah k evropské literatuře nebyl jednosměrný, jak naznačoval již název evokující sám o sobě oblouk mostu spojujícího oba světy. Na jeho stránkách se tak objevovala díla západních i slovanských autorů, čímž bylo čtenářům nabídnuto k recepci širší spektrum evropské tvorby, motivující k srovnávání a uvažování nad cestami jejího dalšího směřování. Takovouto možnost *Květy* ani *Bohemia* nenabízely.

Prosazení koncepčních cílů časopisu záviselo ovšem v rozhodující míře na pevném kvalitním okruhu jeho přispěvatelů z Čech. R. Glaserovi se díky osobním kontaktům<sup>4</sup> podařilo na stránkách časopisu shromáždit významné české i českoněmecké spisovatele, které spojovaly sympatie s evropským liberálně demokratickým pohybem, láska k rodné zemi, vzájemné chápání národně emanci-

---

<sup>4</sup> Rudolf Glaser se osobně přátelil s F. Palackým, J. E. Purkyněm, P. J. Šafaříkem a V. Hankou. Jejich přátelské vztahy dokumentují zápisky, vzpomínky a vzájemná korespondence jmenovaných. V literárním archivu Památníku písemnictví v Praze na Strahově je uložena např. korespondence R. Glasera s V. Hankou i osobní pozvánky, kterými vybízel své české přátele ke spolupráci s časopisem.

pačních snah a přesvědčení o smysluplnosti dalšího vzájemného soužití a jeho užitečnosti pro hledání nové podoby mezilidského soužití.

Jádro domácího autorského okruhu tvořili proto celkem logicky mladí čeští, českoněmečtí a židovští autoři vstupující na literární pole počátkem 30. let jako nositelé nových uměleckých směrů a koncepcí. Většina z nich publikovala již před vznikem *Ost und West* v řadě českých i českoněmeckých periodik a pochopitelně i dále souběžně s ním. V této rovině se dodnes nachází dostatek prostoru pro komparativní výzkum umožňující hlubší poznání vývoje tehdejší publicistiky i proměn literární kultivace jejich percipientů. Příznačné je, že řada těchto autorů tvořila bilingvně a mnohé z nich navíc bez ohledu na jazyk poutalo osobní přátelství. Dominantní skupinu mezi nimi tvořili romantičtí autoři, z nichž mnozí se demonstrativně hlásili k odkazu K. H. Máchy. Z nich na stránkách *Ost und West* nacházíme bilingvně píšící české Němce Friedricha Bacha, Siegfrieda Kappera, básničku Juliane Glaserovou, Františka Zvěřinu z Ruhwaldu, z Čechů pak Karla Sabinu, Václava Bolemíra Nebeského, Josefa Jaroslava Kalinu a další. Jungmannův žák a Máchův obdivovatel F. Bach zde na rozdíl od jednoduchých sentimentálních veršů publikovaných v *Květech* (Z básní 1843: 31) zaujal čtenáře svým romantickým básnickým cyklem *Lieder vom Sterben* (Bach 1838: 282), který vyniká hloubkou subjektivního prožitku. Svůj obdiv k Máchovi a přihlášení se k jeho odkazu v době, kdy v českém prostředí zůstávala průkopnická Máchova tvorba stále ještě ne zcela doceněná, manifestoval pak básní *Am Grabe K. Máchas* (Bach 1841: 381).<sup>5</sup> Nadšeným obdivovatelem básníka *Máje* byl i S. Kapper, přítel V. B. Nebeského, propagátor myšlenky společného emancipačního boje Čechů a Židů, jejichž společně sdílené vlastenectví s Čechy neustále zdůrazňoval. Pro *Ost und West* úspěšně přeložil Máchovu povídku *Márinka* (Mácha 1841b: 249-262) a báseň *Budoucí Vlast* (Mácha 1841a: 61), z děl dalších českých romantiků pak Jablonského *Zpěvy milosti*. Přispíval sem i vlastní tvorbou, především ohlasovými verši inspirovanými českou a slovanskou lidovou poezií a dále pak původními romantickými baladami (Kapper 1840: 301). Máchovy verše přiblížil čtenářům *Ost und West* i K. Sabina, který pro časopis přeložil básně z *Cikánů*, báseň *Noc* aj. (Mácha 1841c: 317, Mácha 1839: 321) Juliane Glaserová, ovládající výborně

---

<sup>5</sup> Báseň byla opatřena českým motem, výňatkem ze závěru *Máje* a poznámkou „der leider zu früh verstorbene geniale böhm. Dichter“.

češtinu a pravidelná účastnice českých vlasteneckých podniků,<sup>6</sup> sem přispěla verši svědčícími o její zřejmé inspiraci poezií K. H. Máchy, jak je patrné např. v básni *Vision am Prager Dome* (Glaser 1842: 355), která tvoří pandán Máchově Hrobce králů českých.

K významným přispěvatelům Glaserova časopisu, které pomáhaly profilovat jeho podobu, patřil i M. Hartman. Zde vyšla řada jeho romantických básní<sup>7</sup> vzniklých v době jeho zahraničního pobytu plných touhy po vzdálené vlasti, předznamenávajících vznik lyrického cyklu *Böhmische Elegie*, který se později stal součástí jeho známé sbírky *Kelch und Schwert* (Hartmann 1845: 289), v níž se naplno promítá básníkův vztah k české zemi a jejímu nešťastnému údělu.

Stejně tak jako Hartmann nechala řada dalších českoněmeckých básníků zaznít na stránkách *Ost und West* ve svých verších hlubokému vztahu k rodné zemi a svému přesvědčení, že bude i nadále společnou vlastí obou etnik. Patřil mezi ně bilingvně píšící V. J. Menzel, publikující hojně i v českých *Květech*, dále pak R. Zimmermann, A. Meißner a mnozí další. Mnohé vypovídají již názvy jejich básní – *Heimweh eines Böhmen* (Menzel 1844: 193), *Mein Böhmerland* (Zimmermann 1844: 317) a *Heimweh* (Meißner 1844: 341). Snad nejzřetelněji zaznívá výše uvedený postoj v Zimmermannově básni *Mein Böhmerland*, v jejímž závěru apeluje autor na Čechy i české Němce slovy: „Čechenblut und deutsches Blut, sollt Euch friedlich minnen, keinen Neid und bösen Muth schlägt Euch aus den Sinnen! Aug'in Aug'und Hand und Hand, frisch und fröhlich Beide, Böhmerland, mein Böhmerland, eins in Leid und Freude“ (Zimmermann 1844: 317).

Z tvorby dalších českých básníků, kromě básní výše uvedených K. H. Máchy, K. Sabiny a B. Jablonského, patřících k umělecké špičce českých romantiků, představila redakce svým čtenářům v německých překladech reprezentativní vzorek české básnické tvorby. Kriteriem výběru byla pochopitelně umělecká kvalita. V případě básníků, u nichž kolísala mezi podprůměrem a vyšší úrovní, dávala redakce vždy důsledně přednost básním vyšší kvality, čímž se lišila od praxe *Květů*. To byl ostatně i případ výše zmíněného B. Jablonského, jehož romantické

---

<sup>6</sup> Juliane Glaserová byla např. členkou tzv. Žofínské akademie založené A.J. Jelenem roku 1840. V jejím pěveckém sboru pak řadu let účinkovala. Pěvecky vystupovala i na řadě českých hudebních akademií a deklamačních večírků. O vystoupení Glaserové na akademii organizované roku 1841 J.J. Kolářem, na níž zazpívala dvě zhudebněné básně *Rukopisu královédvorského* referuje Fr. Doucha v *České včele* r. 8, 1841, s. 119–120.

<sup>7</sup> Sem patří např. Hartmanovy básně *Gestalten der Einsamkeit*. *Ost und West*, r. 5, 1841, č. 69, s. 277; *Seine Rückkehr*, tamtéž, r. 8, 1844, č. 32, s. 129 a *Warnung*, tamtéž, r. 8, 1844, č. 38, s. 153.

*Zpěvy milosti* díky autenticitě síly prožitku vysoko přesahují zbytek jeho bezobsažných zplanělých sentimentálních básní (srov. Jablonský 1842: 131). Obdobně redakce postupovala i v případě romantika Vincence Furcha a vybrala z jeho celkem průměrné tvorby ty básně, které ji vysoko překračují (srov. Furch 1845: 65). Z díla F. L. Čelakovského zde byly otištěny básně *Toman a lesní panna*, *Velký trh ptačí*, *Krásná Běla*, *Velká panychida* a některé další (Čelakovský 1841: 169), z tvorby J. Kollára výběr znělek a ukázky ze *Slovanských lidových písní* (srov. Kollár 1838: 6), vybrané básně z *Českých lidových písní* K. J. Erbeny (Erben 1842: 319) a *Moravských národních písní* Františka Sušila (Sušil 1840:361). J. E. Vocel zde publikoval svou historickou faustiádu *Labyrint slávy* (Wocel 1846: 265-266) a dále ukázky ze svých *Přemyslovců* (Wocel 1841: 201), lyrickoepického cyklu oslavujícího vzdálenou českou minulost, dobu, z níž tematicky čerpali i mnozí preromantičtí autoři z řad českých Němců. Zdánlivě poněkud překvapivě vzhledem k jejich umělecké úrovni i myšlenkovému poselství zde byly v překladu Juliane Glaserové otištěny básně *Rokyta* (Palmenweide) a *Selanka* (Hirt) z *Hankových písní* (Hanka 1841: 85) představující v této době již pouhý relikť básnické tvorby z přelomu první a druhé fáze národního obrození. Svou roli zde sehrála nepochybně skutečnost, že obě básně byly zhudebněny přítelem Glaserovy rodiny hudebním skladatelem V. J. Tomáškem a byly v této době živou a oblíbenou součástí českého společenského zpěvu. J. Glaserové se nelze divit, neboť některé Hankovy básně jsou živé dodnes, o čemž svědčí jeho zhudebněné Hospodářství, které se dočkalo vydání na CD a v podání *Spirituál kvintetu* zazní občas v českém rozhlase i na počátku 21. století.

Kromě děl českých a českoněmeckých básníků byla čtenářům Glaserova časopisu nabídnuta k recepci i široká paleta děl evropských básníků. I v tomto případě se jednalo o pečlivý výběr, který odpovídal koncepčním cílům časopisu. Dominovala zde proto díla básníků bouřících se proti všemu konzervativnímu a zkostratělému, aktivně se hlásících k liberálním myšlenkovým proudům, hájících demokratická práva člověka a propagujících svobodu národů. Z tvorby západoevropské se tak vedle děl německých představitelů *Sturm und Drangu*, mladohegelianů a *Mladého Německa* typu K. Becka, E. Prutze, W. Müllera a řady dalších jim blízkých autorů objevují básně V. Huga, lorda G. G. Byrona, Shellyho, z tvorby slovanských autorů pak verše M. J. Lermontova, A. S. Puškina,

A. Mickiewicz, Slowackého, Vukatinoviče a jiných.<sup>8</sup> Překvapivý je pak poměrně silný zájem o poezii jihoslovanskou. „Východ“ ovšem nebyl na stránkách *Ost und West* zastoupen pouze díly slovanských autorů. Objevovaly se zde rovněž ukázky z literatury pobaltských zemí, literatury hebrejské, perské, čínské atd.

Žánrově i tématicky bohatá a různorodá pak byla prozaická tvorba autorského okruhu časopisu z řad českých Němců, v němž se nejčastěji objevovala jména J. G. Seidela, I. Hellera, C. Leonhard-Lyserové, Ed. Mautnera, V. J. Menzela, J. L. Weisela, K. R. Herloszsohna, A. Meißnera, B. Webera a dalších autorů, mnozí z nich byli opět bilingvisty a jejich díla se objevovala i v řadě českých periodik, zejména opět v *Květech*, *Vlastimilu* atd. To je např. případ V. J. Menzela, či A. Hansgirga. Těžiště prózy publikované v časopise, obdobně jako tomu bylo i u ostatních dobových periodik, opět se nabízí srovnání s *Květy*, tvořily její střední a drobné žánry. Hojně zde nacházíme novely a povídky z historie i současnosti poznamenané občas sentimentalismem, či didaktickou tendencí, národopisné a cestopisné obrázky, črty různého typu, pohádky a pověsti, bajky, aforismy, anekdoty atd. Na rozdíl od českých periodik zde ovšem není tak hojně zastoupena próza s venkovskou tematikou. Tuto skutečnost ovlivnilo rozhodující měrou rozdílné složení čtenářských základů srovnávaných periodik. Na rozdíl od Glaserova časopisu, jehož čtenářský okruh tvořili českoněmečtí intelektuálové a umělci, jádrem čtenářstva českých časopisů byli z velké části obyvatelé českého venkova spolu s příslušníky středních a nižších vrstev měšťanstva.

Stejně tak jako poezii i většinu prozaických děl publikovaných v *Ost und Westu* spojuje skrytější či zřetelnější liberální tón. Příznačné např. je, že autoři volí často témata z prostředí skupin lidí zápasících za svá práva a emancipaci ve společnosti, na jejíž periferii stojí. Zřejmé je to zejména v dílech autorů spjatých s židovským prostředím typu I. Hellera či J. L. Weisela, kteří zvláště zřetelně cítili potřebu emancipace svého etnika, překonání letitých bariér a potřebu nové podoby soužití s většinovou společností. Prvý z jmenovaných se ve svých zde otištěných povídkách a populárně naučných článcích aktivně hlásil k rozvíjení tradice českoněmecko-židovského soužití. Příkladem mohou být jeho cyklus črt *Gänge durch Prag* a v něm obsažený obrázek *Der Thurm Daliborka* (Heller 1839: 317-318),

---

<sup>8</sup> Srov. např. : Beck, K., Stummer Schmerz, *Ost und West*, r. 3, 1839, č. 63, s. 261; Prutz, R. E., Abschied. In der Ferne, tamtéž, r. 5, 1841, č. 74, s. 297; Hugo, V., z *Herbstblätter* (překl. F. Freiligrath), tamtéž, r. 1, 1837, č. 3, s. 17 a č. 13, s. 99; Lermontov, M.J., *Der Traum* (překl. A. Mettlerkamp), tamtéž, r. 9, 1845, č. 75, s. 297; Puškin, A. S., *Der Born von Bachtschisarai*, tamtéž, r. 4, 1840, č. 69, s. 332.

v němž přiblížil německému čtenáři téma z české historie. J. L. Weisel pak seznamoval čtenáře *Ost und West* beletristickou formou s živým odkazem židovského písemnictví, přibližoval jim témata z gheta a zároveň vyvracel po staletí tradované pomluvy o Židech. Zde vyšla např. roku 1844 jeho povídka *Der Verdacht* (Weisel 1844), v níž odmítavě reagoval na antisemitskou pomluvu o židovských rituálních vraždách, dále pak jeho povídky *Undank* a *Uhren-Sepp* (Weisel 1847) z prostředí gheta. Bohatý okruh pohádek, mýtů a pověstí publikovaných v časopise pak rozšířil o židovské mýty a pověsti v dílech *Jüdische Mythen* a *Orientalische Mythen* (Weisel 1845).

Další prozaici, např. V. J. Menzel či B. Weber, věnovali ve svých národopisných črtách pozornost životu slovanských menšin v Görzu, Lužici či jinde a přes zobrazení jejich folklórních zvyklostí a obyčejů se snažili ukázat jejich po staletí uchovávanou svébytnost volající zároveň po jejich emancipaci a zrovnoprávnění v rámci rakouského společenství. Z tohoto hlediska jsou pak zajímavé zejména črty V. J. Menzela z poloviny 40. let, které řadou svých rysů dávají oprávnění k úvaze, že ovlivnily podobu národopisné tvorby B. Němcové. Zejména silnou podobnost nacházíme mezi Menzelovou črtou *Hochzeitsgebräuche des slawischen Landvolkes in der Umgegend Görtz* (Menzel 1845: 89-94) a *Selskou svatbou v okolí domažlickém české autorky* (Němcová 1846b: 1-3).

Úcta k člověku, jeho právům, touha po lidské svobodě a rovnoprávnosti pak různou měrou zaznívá i v dílech dalších autorů inspirovaných bojem potlačovaných národů za svobodu. Objevují se zde proto logicky např. črty ze života o svobodu zápasících Čečenců, Arménů a Jihoslovanů (srov. Sabina 1839: 338-339). Bylo by proto nepochybně užitečné pokusit se komparativním způsobem odhalit vliv próz výše uvedeného typu publikovaných v *Ost und West* na další proměny prozaické tvorby vycházející v souběžně vydávaných českých časopisech, která musela brát výrazný ohled na stupeň literární kultivace jejich čtenářské základny. Stejně tak jako v případě poezie se v Glaserově časopisu objevovaly četné ukázky z české dobové prozaické produkce. Vzhledem k tomu, že česká próza tehdy zůstávala svou šíří a kvalitou ve stínu poezie a navíc byla téměř nesouměřitelná s vyspělou tvorbou evropskou byli překladatelé z redakce postaveni před velmi nesnadný úkol. Museli citlivě vážit, která díla vybrat, aby představili německy mluvícímu prostředí reprezentativní průřez českou prozaickou tvorbou. Jejich pozornost zákonitě přitáhly především prózy K. H. Máchy, S. Kapper pro *Ost und*

*West* přeložil *Márinku*, B. Dörfel pak *Křivoklád* (Mácha 1846) a J. K. Tyla, tedy díla dvou nejvýraznějších představitelů české prózy 30. a 40. let. Z Tylových povídek se zde dočkaly otištění *Alchymista*, *Láska básníkova* a *Divadelní ředitel* (Tyl 1838). Dobovou českou povídku zde reprezentovala i díla J. J. Marka, m. j. známá povídka *Známosti z průjezdu* (Marek 1843), která představovala ve vývoji tehdejší prózy zásadní předěl, neboť svým příklonem k realitě se vymykala z rámce tehdejších epigonských a národně nepříznačných sentimentálních povídek. Z prozaických děl nastupující mladé české generace 40. let se pak na stránkách Glaserova časopisu objevila povídka Boženy Němcové *Domácí nemoc* a výběr črt z *Obrazů z okolí domážlického* (Němcová 1846a), z próz Karla Havlíčka pak črta *Svátek Pravoslavnosti* (Havlíček 1845).

Na stránkách *Ost und West* se objevovala ovšem i prozaická díla dalších českých autorů. Vyšly zde některé prózy J. E. Vocela, např. povídka *Der Krystalograph* (Vocel 1845) náležející do okruhu romantické historické prózy máchovského typu, svou povídku *Kerkergeschichte* zde publikoval i další romantik V. B. Nebeský (Nebeský 1845), objevují se zde i prozaické příspěvky J. J. Kolára<sup>9</sup>. Některé ze svých povídek zde publikoval i průkopník historické prózy nového typu P. Chocholoušek (Chocholoušek 1847), který byl na stránkách časopisu činný i jako překladatel a to úspěšný. Do němčiny převedl i díla dalších českých prozaiků a dramatiků. Patří mezi ně i povídka V. K. Klicpery *Věnceslava* (Klicpera 1842b), která patří ke kvalitnějším preromantickým povídkám tvořících východisko dalšího vývoje romantické historické prózy. Další Klicperovu práci, ukázkou z divadelní hry *Soběslav*, pak pro Glaserův časopis přeložil S. Kapper. (Klicpera 1842a) To, co představovalo špičku české prózy, jak tomu bylo v případě děl K. H. Máchy, J. K. Tyla, J. J. Marka, P. Chocholouška a dalších českých autorů, tak mohlo být díky *Ost und Westu* představeno širšímu okruhu čtenářů i vyspělejší německé kritice.

Stejně jako v poezii tak i v próze uváděl *Ost und West* na svých stránkách poměrně velké množství ukázek z evropské tvorby. Důraz kladený na uměleckou i myšlenkovou kvalitu v souladu s koncepcí časopisu je patrný již z jmen autorů ukázek. Ze západoevropských zde např. za Francouze figurují A. Dumas, V. Hugo, de Musset, za německou literaturu W. Müller, E. Willkom, H. Laube, ze slovanských spisovatelů pak Czajkowski, Kraszewski a Szolarski, z ruských autorů

<sup>9</sup> Z povídek to byla např. práce *Phantasieleben des Dorfschulmeisters Kaspar Melchior Balthasar Geldern*, *Ost und West*, r. 8, 1844, č. 77-88, s. 313-314, 317-318, 321-322, 326, 329-331, 333-335, 337-339, 341-343, 345-347, 349-351, 353-354, 357-358.

pak nikdo menší než N. V. Gogol, Pogodin, Golikov a mnozí další.<sup>10</sup> Kvalita výběru pak vyniká zřetelněji ve srovnání s ostatními českými periodiky. Jestliže např. redakce *Květu* volila ze slovanských děl s kozáckou tematikou především krvavé napínavé příběhy přitahující čtenáře barvitostí a drastičností děje, které rámuje kvalitní Zapův překlad Gogolova *Tarase Bulby*, redakce *Ost und Westu* otiskla tutéž Gogolovu prózu bez podobného doprovodu podbízejícího se vkusu čtenářů s nižším prahem literární kultivace. (viz pozn. 10)

Z výše řečeného je zřejmé, že Glaserův časopis jako společný německo-český podnik byl periodikem programovým, které silně ovlivnilo literární a kulturní klima v Čechách ve 30. a 40. letech předminulého století. Reflektoval zároveň snahy českých a českoněmeckých kulturních činitelů přispět k nalezení nové podoby tradičního kulturního soužití obou etnik a k jeho posílení. Tradice staleté symbiózy se jim jevila být zároveň dostatečnou zárukou toho, aby se „český model“ soužití národností stal průsečíkem snah o sblížování národů východu a západu Evropy na liberální bázi. Časopis přispíval k rozvoji česko-německého sblížení, k růstu české kultury a dával i hlubší podněty pro další vývoj česky psané literatury, které umožňoval díky svému charakteru překračovat hranice Čech. Naprostá většina německých účastníků tohoto podniku měla hluboké porozumění pro české národně emancipační snahy, propagovala je a to pomáhalo ve svých důsledcích získávat pro národní věc v tomto směru kolísající příslušníky vzdělaných vrstev českého národa. Svým demokratickým profilem se pak časopis zařadil na samou špičku českých dobových periodik.

Koncepce uspořádání národnostních vztahů na území Čech, jejímž byl časopis hlasatelem, vzala za své v bouřích revolučního roku 1848 a postupně upadala

---

<sup>10</sup> Viz např.: Dumas, A., *Die Entführung* (volně zpracoval N. L. Beckmann), *Ost und West*, r. 8, 1844, č. 90-104, s. 365-366, 369-371, 373-375, 377-378, 381-382, 385-386, 389-391, 393-395, 397-398, 401-403, 405-407, 409-410, 413-415, 417-419, 421-423; Willkom, E., *Der Elf als Hofmeister. Ein Märchen*, tamtéž, r. 4, 1840, č. 37-39, s. 173-175, 181-182, 186; Laube, H., *Im Städtchen. Eine Schilderung*, tamtéž, r. 4, 1840, č. 24-29, s. 109-110, 113-114, 121-122, 125-126, 129-130, 133-134; Gogol, N.V., *Taras Bulba*, tamtéž, r. 4, 1840, č. 90-100, s. 419-420, 423-426, 431-433, 435-437, 439-442, 447-448, 451-452, 455-458, 462, 465, 469-470; Lermontov, M.J., *Taman. Episode aus Lermontows jüngsten Romane „Ein Held unseres Jahrhunderts“*, tamtéž, r. 10, 1846, č. 75-77, s. 297-298, 301-303, 305; Pogodin, tamtéž, r. 9, 1845, č. 100-101, s. 397-399, *Die blonde Haarflechte. Skizze aus dem Leben*, tamtéž, r. 9, 1845, č. 100-101, s. 397-399, 403.



v zapomenutí. Po více než sto padesáti letech v podmínkách sjednocující se Evropy se však nejeví jen jako pouhý mrtvý relikt vzdálené minulosti.

### Literaturverzeichnis:

- BACH, F. (1941): Am Grabe K. Máchas, Ost und West, r. 5, č. 95, s. 381.
- BACH, F. (1848): Lieder vom Sterben 1-7, Ost und West, r. 2, č. 67, s. 274; č. 69, s. 282.
- ČELAKOVSKÝ, F. L. (1841): Toman und die Wile (překl. A. Beck), Ost und West, r. 5, č. 42, s. 169; Der Große Vogelmarkt (překl. J. Wenzig), tamtéž, r. 11, 1847, č. 15, s. 58-59; Das große Seelenfest. Alexander Tod (překl. J. Wenzig), tamtéž, r. 11, 1847, č. 40, s. 157; Schön Bjela (překl. J. Wenzig), tamtéž, r. 2, 1838, č. 6, s. 21 aj.
- CHOCHOLOUŠEK, P. (1847): Der Notjaischer Drache (překlad E. Stárka), Ost und West, r. 11, č. 2-14, s. 5-6, 13-14, 18-19, 25-27, 30-31, 38, 41-42, 45-46, 50-51, 53-55.
- ERBEN, K. J. (1842): Die Weise (böhm. Volkslied, překl. A. Beck), Ost und West, r. 6, č. 80, s. 319.
- FURCH, V. (1845): Gedichte I-III (překlad B. Leitner), Ost und West, r. 9, č. 17, s. 65.
- GLASER, J. (1842): Vision am Prager Dome, Ost und West, r. 6, č. 89, s. 355.
- HANKA, V. (1841): Palmenweide, Der Hirt (překl. J. Glaserová), Ost und West, r. 5, č. 22, s. 85.
- HARTMANN, M. (1845): Kelch und Schwert, Leipzig, J. J. Weber, s. 289.
- HAVLÍČEK, K. (1845): Das Fest Ruhmwürdigkeit, Ost und West, r. 8, č. 57-60, s. 227, 230-231, 235-236, 239.
- HELLER, I. (1839): Gänge durch Prag, Ost und West, r. 3, č. 74, s. 317-318; č. 76, s. 321-322; č. 86, s. 369-370; č. 96, s. 417-418; č. 97, s. 425-427; č. 102-104, s. 445-446, 449-450, 457-458.
- JABLONSKÝ, B. (1842): Aus Gesängen der Liebe, Ost und West (překl. S. Kapper), r. 6, č. 33, s. 131; č. 35, s. 139; č. 36, s. 143; dále r. 7, 1843, č. 20, s. 77.
- KAPPER, S. (1840): Mährische Ballade, Ost und West, r. 4, č. 64, s. 301.
- KLICPERA, V. K. (1842a): Probescenen aus Tragödie Soběslav, Ost und West, r. 6, č. 77-78, s. 307-308, 311-313.
- KLICPERA, V. K. (1842b): Věnceslava (překl. a úprava P. Chocholoušek), Ost und West, r. 6, č. 84-99, s. 335-337, 339-341, 343-344, 347-349, 351-352, 355-357, 359-361, 363-365, 367-369, 371-373, 375-377, 379-381, 383-384, 387-389, 391-392, 395-397.

- KOLLÁR, J. (1838): Slowakische Volkslieder (překl. K. Sabina), Ost und West, r. 2, č. 2, s. 6.
- MÁCHA, K. H. (1839): Die Nacht (překlad K. Sabina), Ost und West, r. 3, č. 76, s. 321.
- MÁCHA, K. H. (1841a): Das künftige Vaterland (Nach dem Böhmischem des I. Mácha von S. Kapper), Ost und West 5, č. 16, s. 61.
- MÁCHA, K. H. (1841b): Mária. Phantasie – Bild aus Mácha's Leben. Aus dem Böhmischem des Hynek Mácha, frei von S. Kapper, Ost und West r. 5, č. 62-65, s. 249-262.
- MÁCHA, K. H. (1841c): Wechselgesang. Aus dem Böhmischem des Ignaz Mácha von Karl Sabina. 1. Die Zigeunerin, 2. Die Jüdin (pozn. pod čarou: Aus Mácha's Roman *Die Zigeuner*), Ost und West, r. 5, č. 79, s. 317.
- MÁCHA, K. H. (1946): Burg Bürglitz (překlad B. Dörfel), Ost und West, r. 10, č. 32-40, s. 125-126, 129-131, 133-134, 137-139, 141-143, 145-147, 149-150, 153-155, 157.
- MAREK, J. J. (pseud. Jan z Hvězdy) (1843): Bekanntschaften aus dem Thorwege, r. 7, č. 59-67, s. 235-236, 239-240, 243-244, 247-248, 251-252, 255-257, 259-260, 263-264, 267-268.
- MEIBNER, Al. (1844): Heimweh, Ost und West, r. 8, č. 86, s. 341.
- MENZEL, W. J. (1844): Heimweh eines Böhmen, Ost und West, r. 8, č. 49, s. 193.
- MENZEL, W. J. (1845): Hochzeitsgebräuche des slawischen Landvolkes in der Umgegend Görtz, Ost und West, r. 9, č. 23-24, s. 89-91, 93-94.
- NEBESKÝ, V. B. (1845): Eine Kerkergeschichte, Ost und West, r. 9, č. 93-94, s. 369-371, 373-375.
- NĚMCOVÁ, B. (1846a): Heimweh (aus Kwěty), Ost und West, r. 10, č. 112-113, s. 445-446, 449-451; Skizzen aus der Umgebung von Tauß, tamtéž, r. 10, č. 12-14, s. 46, 49-50, 53-54.
- NĚMCOVÁ, B. (1846b): Selská svatba v okolí domažlickém, Česká včela, r. 13, s. 1-3.
- SABINA, K. (pseud. Sabinský) (1839): Der Kampf. Skizze aus dem Volksleben der Čechen (aus dem Russischen), Ost und West, r. 3, s. 338-339.
- SUŠIL, Fr. (1840): Aus dem Mährischen (překl. F. Walther), Ost und West, r. 4, č. 77, s. 361.

- TYL, J. K. (1838): *Der Alchymist, Ost und West*, r. 2, č. 53-61, s. 217-218, 221-222, 225-226, 229-230, 233-234, 237-238, 241-242, 245-247, 249-250; *Der Dichters Liebe*, tamtéž, r. 4, 1840, č. 53-58, s. 253-254, 257-258, 261-262, 265-267, 269-270; *Der Theaterdirektor*, tamtéž, r. 7, 1843, č. 40-46, s. 157-159, 161-162, 165-166, 169-170, 173-175, 177-179, 181-183.
- WEISEL, J. L. (1844): *Der Verdacht, Ost und West*, r. 8, č.1-15, s. 2, 5-7, 9-10, 13-15, 17-19, 21-23, 25-27, 29-30, 33-34, 37-38, 41-42, 49-50, 53-55, 57-58.
- WEISEL, J. L. (1845): *Jüdische Mythen, Ost und West*, r. 9, 1845, č. 68, s. 269-270; *Orientalische Mythen*, tamtéž, r. 11, 1847, č. 90, s. 357-358.
- WEISEL, J. L. (1847): *Undank. Eine alte Geschichte aus neuer Zeit, Ost und West*, r. 11, č.36-38, s. 141-142, 145 a 149-150; *Uhren-Sepp. Eine Dorfgeschichte aus dem Böhmerwalde*, tamtéž, r.11, č.102-105, s. 405-406, 409-411, 413-414, 417-418.
- WOCEL J. E. (1841): *Die Přemyslieden, Ost und West*, r. 5, č.14, s. 54; *König Wenzel Festmahl*, tamtéž, č. 50, s. 201.
- WOCEL, J. E. (1845): *Der Krystalograph, Ost und West*, r. 9, č.26-33, s.101-103, 105-107, 109-111, 114-115, 117-119, 121-123, 125-127, 129-131.
- WOCEL, J. E. (1846): *Labyrinth des Ruhms, Ost und West*, r. 10, č.67-68, s. 265-266, 269; č. 83-84, s. 329-330, 333-334; č. 92, s. 365-367; č. 105, s. 417-418; č. 123, s. 489-490; č. 131, s. 521-522; č. 144-145, s. 573-575, 577-578; č. 150, s. 597; č. 151, s. 601-602.
- Z básní Bedřicha Bacha, *Květy*, r. 10, 1843, č. 8, s. 31.
- ZIMMERMANN, R. (1844): *Mein Böhmerland, Ost und West*, r. 8, č. 78, s. 317.



# HARTMUT RIEMENSCHNEIDER

## Bewegungs- und Körperkultur als Erziehungsutopie. Frank Wedekinds Beitrag ‚wider Willen‘ zum Frauenideal des Nationalsozialismus

*Der vorliegende Text untersucht einen Zusammenhang von Bewegungs- und Körperkultur im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsdiskurse des frühen 20. Jahrhunderts und ihre verzerrten Spiegelungen in den Bewegungs- und Schönheitsidealen des Nationalsozialismus. Bei weitester Auslegung des Lehr- und Forschungsgegenstandes "Landeskunde Deutschland" – und in dieser wird die NS-Zeit immer eine Rolle spielen – kann der Aufsatz ein Kulturphänomen aufzeigen, das die Ideologie der Nazis hinsichtlich der körperlichen Erziehung aufnahm und in ihrem Sinne deutete.*

### 0 Einführung

Aus der Vielzahl der Frauenbilder, die in Kunst und Literatur zu finden sind, dominieren am Ende des 19. Jahrhunderts die ‚femme fatale‘ und die ‚femme fragile‘. Beide sind mit ihren wichtigsten Eigenschaften von Franz von Stuck<sup>1</sup> porträtiert worden: Zunächst entstand 1889 das Bild *Innocentia* – die Verkörperung der Unschuld; die ‚femme fragile‘, erscheint hier als junge, fast kindliche Frau, die eine Lilie in der Hand hält. Zwei Jahre später malt von Stuck die *Sinnlichkeit*, eine üppige Frauenfigur, um deren nackten Körper sich eine Schlange windet. Auf diesem Bild, sowie auch in den weiteren, als ‚Sünde‘ und ‚Laster‘ bezeichneten Fassungen seiner ‚femme fatale‘-Darstellungen, „bleibt das Gesicht der Frau im Dunkel anonym, sie ist keine Person, sondern eben

---

<sup>1</sup> Interessanterweise erscheinen bei anderen Malern des Jugendstils, so z.B. bei Klimt, ganz ähnliche Frauengestalten!

‚Sinnlichkeit‘, ‚Sünde‘ und ‚Laster‘.“ (Taeger 1987: 7). Die Schlange, als verführendes, satanisches Wesen, wird dabei zum Symbol für die Frau, die somit selbst „als teuflisch, als anziehend und verderbend zugleich“ (dies.: 8) charakterisiert wird. Dazu kommt noch die phallische Bedeutung der Schlange, die die Darstellung der Frau als Sinnbild für die Sexualität festlegt. Die Frau selbst hat also keinerlei Bedeutung, sie wird reduziert auf ihren Körper als Transportmittel einer Idee, eines bestimmten Vorstellungskomplexes, der sich des weiblichen Körpers bemächtigt und auf diese Weise bestimmte Werte und Urteile verbreitet.

Auch in der Literatur nehmen Frauenbilder eine zentrale Stelle ein. Die weiblichen Figuren müssen als „kollektive Wunschbilder“ aufgefasst werden, „eingebettet in ein Verständnis, das Literatur als Wunschproduktion und Wunscherfüllung begreift“ (dies.: 9). Speziell auf die Frauenthematik bezogen tritt die Kunst hier für Bedürfnisse ein, die zwar in der Realität geweckt wurden, aber nicht mehr befriedigt werden konnten. Die Frau als Subjekt gewinnt nur einen scheinbaren Eigenwert, vielmehr fungiert sie als Symbol: Als Repräsentantin des Unergründlichen, des nie verstandenen Triebhaft-Natürlichen signalisiert sie „in einer Dopplung von Wunsch und Befürchtung“ Teile des Männlichen, „die aus dem Selbstverständnis des Mannes ausgegrenzt werden mussten“ (dies.: 11). Als Vertreterin dieses ‚Natürlichen‘ wird die Frau als potentielle Bedrohung empfunden und so für die bürgerliche Gesellschaft zum Symbol für Unwiderstehlichkeit und Ohnmacht zugleich.

## **1 *Lulu* - Die ‚Urgestalt des Weibes‘**

Lulu, die „Urgestalt des Weibes“, die „Schlange [!]“ und das „wahre Tier, das wilde, schöne Tier [...]“, wie sie im Prolog vorgestellt wird (vgl. Wedekind 1969: 235 ff.), ist die ‚femme fatale‘, die Verkörperung der Sinnlichkeit, der Innbegriff der Sexualität, sie ist naiv und gefährlich zugleich. Schon der Untertitel *Die Büchse der Pandora* deutet darauf hin: Pandora war der Mythologie zufolge die erste Frau. Sie wurde von den Göttern zu den Menschen geschickt, um den Raub des Feuers durch Prometheus zu rächen. Sie war mit allen erdenklichen Reizen ausgestattet, vor allem aber trug sie ein Gefäß, in dem alles Übel der Welt enthalten war. Die ‚Büchse der Pandora‘ steht demnach sprichwörtlich für ein Unheil, das unerkannt angenommen wird. Im Prolog zu Wedekinds *Lulu* wird noch einmal direkt darauf

Bezug genommen, nur dass hier Lulu sozusagen Pandora und ihre Büchse in sich vereint: „Sie ward geschaffen, Unheil anzustiften, zu locken, zu verführen, zu vergiften – zu morden, ohne daß es einer spürt“ (ders.: 235).

Bei aller Laszivität, bewusst erotisch und mit einer an Anstößigkeit grenzenden Sinnlichkeit, ist sie tierhaft unschuldig wie ein Stück Natur, ein elementarer ‚Erdgeist‘.<sup>2</sup> Sie spielt die Rolle der Kreatur, die durch das menschliche (männliche!) Genie überwunden werden soll. Dabei ist sie eigentlich nur eine Projektion männlicher Wunschfantasien. Für jeden der Männer, mit denen sie in Berührung kommt, stellt Lulu eine andere Frau mit anderen Eigenschaften dar, und obgleich sie objektiv gesehen natürlich immer die selbe bleibt, erscheint sie immer anders, gespiegelt durch die subjektive Sichtweise eines jeden Mannes, der zu ihr in Beziehung tritt. Und auf irgendeine Weise ist Lulu auch, was jeder einzelne in ihr sieht und von ihr begehrt. Rein äußerlich ist das allein schon daran zu erkennen, dass jeder ihrer Verehrer sie mit einem anderen Namen anspricht. Lulu wird nicht im eigentlichen Sinn ‚erzogen‘, sie ist vielmehr eine Wachsfigur, eine Statue (vgl. *Pygmalion*!), die bereitwillig alle Fantasien, Ideale und Wünsche der sie formenden Männer in sich aufnimmt und darstellt. Wedekinds Zeitgenossen sahen in Lulu: „[...] die personifizierte Sexualität, [...] das Urweib, [...] das Weib als Hetäre, [...] als Verführerin, [...] als zerstörerische Kraft, [als] das tödliche Lebensprinzip“ (Vincon 1987: 188). In den meisten Fällen erscheint sie als Männer mordender Vamp, zumindest als eine die Männer bedrohende, gefährliche Gestalt. In dieser ‚Bedrohung‘ ist unschwer die ‚Abwehr der Sexualität, spezifisch der autonomen weiblichen Sexualität zu erkennen‘.

Insofern repräsentieren die verschiedenen Männer-Interpretationen der Lulu gleichzeitig „ein Bild dieser Epoche über die Rolle der Frau innerhalb einer Männergesellschaft [...]“ (ders.: 189). Dennoch ist Lulu die eigentlich Betrogene, obwohl sie jeden betrügt – letztendlich wird sie durch die Männergesellschaft zu Grunde gerichtet.

---

<sup>2</sup> Die Tatsache, dass Lulu die Verbindung zwischen ‚Pandora‘ und dem ‚Erdgeist‘ darstellt, zeigt, dass die beiden zunächst unabhängig voneinander konzipierten Dramen unlösbar miteinander verbunden sind.

## 2 „Mit den Hüften denken ...“<sup>3</sup> – Mine-Haha: eine Erziehungsutopie

Wedekind schafft die Fiktion einer bloßen Herausgeberschaft, indem er *Mine-Haha*<sup>4</sup> als die Lebenserinnerungen einer Nachbarin, der Lehrerin Helene Engel, ausgibt. Es handelt sich hierbei demzufolge um einen nicht vollendeten Erlebnisbericht, der im Tagebuchstil eines jungen Mädchens (Hidalla) abgefasst ist.

Das Fragment gliedert sich in zwei längere und einen abschließenden kürzeren Teil. Im 1. Teil – von mir nach der Ortsangabe *Das Haus* genannt – wird der Lebensabschnitt von 0-7 Jahre behandelt. Unter der Aufsicht von zwei etwa 20-jährigen Mädchen werden ca. 30 Kinder männlichen und weiblichen Geschlechts erzogen. Sie lernen die Kunst des Gehens, Laufens und Springens, ferner werden Spiele wie Stelzengehen, Seilchenspringen und Ballspiele beigebracht. Zur Gewährleistung des Erfolgs werden Fehler mit Rutenstreichen auf die Waden u.ä. gestraft. Von Beginn des fünften Jahres an werden alle Kinder dazu angehalten, die Säuglinge zu pflegen. Der Umgang der Kinder untereinander ist zwanglos, sie kennen keine Scham, bewegen sich nur wenig oder gar nicht bekleidet. Sobald die Altersgrenze erreicht ist, wird jedes Kind (oder zumindest die Mädchen, wenn man den Schilderungen der Erzählerin glauben darf) nackt in eine Kiste verpackt und findet sich nach dem Öffnen derselben in einer völlig neuen Umgebung wieder.

Im 2. Teil – *Der Park* – sind in einem Haus jeweils 30 Mädchen und zwei Bedienstete untergebracht. In jedem Zimmer wohnen 7 Mädchen der Altersstufen 7-14 Jahre. Jeweils die Älteste kümmert sich intensiv um die Neuangekommene. Der Unterricht besteht nun aus einer Tanz- und einer Musikübung, die versetzt vierzehntägig stattfindet. Bestrafungen erfolgen nunmehr nur noch für erotische Kontakte der Mädchen untereinander, oder für Fluchtversuche. Man wird dazu verurteilt, im Park zu bleiben und als Bedienstete zu arbeiten – hässlich und verachtet. Jedes Jahr im Herbst findet eine ‚Auswahl‘ statt, in der die schönsten und graziösesten Mädchen einem unbekannten Zweck zugeführt werden. Im Frühjahr verlassen die Zimmerältesten den Park und werden durch, in Kisten verpackt eintreffende, Neuankömmlinge ersetzt. Die Ältesten genießen ein Jahr lang das

---

<sup>3</sup> (Wedekind 1969: 92)

<sup>4</sup> ‚Mine-Haha‘ ist indianisch und bedeutet soviel wie ‚lachendes Wasser‘. Es ist der Name des Naturkindees aus dem Versepos *The song of Hiawatha* (1855) des nordamerikanischen Schriftstellers H.W. Longfellow. Den Namen trug außerdem eine Züricher Jugendfreundin Wedekinds, die für ihn ein körperlich-rhythmisches Ideal (!) darstellte (vgl. Vincon 1987: 53).



Privileg, im Theater im Weißen Haus tanzen zu dürfen bzw. dort pseudo-erotische Theaterstücke aufzuführen. Mit Beginn des vierzehnten Lebensjahres treten sie in eine neue Lebensphase ein, die ihnen ‚sonderbare Zustände‘ beschert<sup>5</sup> und die bald zu ihrem Ausschluss aus der Gemeinschaft führt. Sie werden von der Tanzlehrerin aus dem Park gebracht, bekommen Knaben zugeteilt und werden mit diesen im Triumphzug durch die Stadt geführt.<sup>6</sup>

Das Fragment lässt viele Fragen offen. Zweck und Ziel der Erziehung bleiben unklar, vor allem, da die Äußerungen Hidallas bezüglich ihrer weiteren Entwicklung nicht zu der ‚Basiserzählung‘ passen wollen – Hidalla bezeichnet sich selbst als „angehende[...] Lebenskünstlerin“ (Wedekind 1969: 134), eines der mit ihr aufgewachsenen Mädchen findet sich als Verkäuferin in einem Hutgeschäft wieder. Der Verbleib der Auserwählten wird nicht aufgedeckt, auch wird nicht darauf eingegangen, was sich ereignet, nachdem die Mädchen den Knaben zugeführt worden sind. Vieles deutet darauf hin, dass es sich hierbei mit recht großer Wahrscheinlichkeit um sexuelle Akte – die selbst bei Wedekind einer gewissen Tabuisierung unterliegen – gehandelt haben könnte, doch wird das nie explizit gesagt. Mit Sicherheit wird hier jedoch ein utopisches Erziehungsideal dargestellt. Innerhalb eines totalitären Systems werden junge Mädchen zu ‚reiner Körperlichkeit‘ erzogen, sie werden völlig naiv gehalten und sind sich nur ihrer eigenen Körperlichkeit bewusst. Es bleibt zu vermuten, dass es auf der anderen Seite ein ähnlich konzipiertes System zur Erziehung der Jungen, die ja in den ersten sieben Jahren mit den Mädchen gemeinsam aufwachsen, geben muss – einziges Indiz hierfür ist allerdings der „Herr [...] im schwarzen Gehrock“, das männliche Gegenstück zu Simba, der Tanzlehrerin, der die „Knaben [...] in langem Zuge, wie [die Mädchen] der Größe nach geordnet“ (ders.: 134) zu den Mädchen in die Halle führt. Es wird hier der Versuch unternommen, Frauen zu formen, die ein ähnliches ‚Ideal‘ verkörpern, wie es Lulu ‚von Natur aus‘ zu eigen ist – sie sollen graziös und sinnlich wirken, dabei aber nicht durch irgendwelche intellektuellen Fähigkeiten ‚verdorben‘ sein, sie sollen erotisch anziehend wirken,

---

<sup>5</sup> Die Schilderung dieser sonderbaren Zustände verweist deutlich auf den Beginn der Pubertät, ein überaus problematisches Thema, mit dem man sich aber erst ab Mitte des 20. (!) Jahrhunderts eingehender beschäftigt.

<sup>6</sup> Ich habe die Darstellung des Inhalts von *Mine-Haha* nur deshalb so ausführlich gestaltet, weil ich mich im folgenden Kapitel noch auf einzelne Aspekte der ‚Ausbildung‘ berufen werde.

sollen Sexualität ausstrahlen, ohne jedoch ihre Bedeutung auch nur im Ansatz erkennen zu können.

Das Werk, dessen Aussage doch durch die kaum verhohlene Sexualität stark geprägt ist, steht nur in einem scheinbaren Gegensatz zu Wedekinds *Frühlings Erwachen*.<sup>7</sup> Dort wird die übersteigerte Tabuisierung der Sexualität dargestellt, hier ihre Ritualisierung im ästhetischen Kult. Abgesehen davon, dass Wedekind, wie bereits erwähnt, zeittypische ‚Frauenfantasien‘ – im Sinne von ‚Fantasiefrauen‘ – schafft, in denen sich sowohl seine eigenen als auch die kollektiven sexuellen Wünsche und Ängste der Männergesellschaft der Jahrhundertwende wiederfinden, ist seine Intention sicher auch eine zeitkritische und aufklärerische. *Mine-Haha* kann, ähnlich wie *Frühlingserwachen*, als herbe Kritik an der Praxis, besser: der verbissenen Prüderie, der bürgerlichen Erziehung des ausgehenden 19. Jahrhunderts betrachtet werden. In *Frühlingserwachen* äußert sich diese Kritik in der überspitzten Darstellung der Folgen einer Erziehung, die das Thema Sexualität nicht behandeln will und es daher bewusst ausspart, in *Mine-Haha* dagegen wird der bürgerlichen Gesellschaft durch den Aufbau einer Gesellschaftsutopie, deren Erziehungsmittelpunkt die Sexualität bildet, ein (Zerr-) Spiegel vorgehalten, in dem die Prinzipien des Systems der bürgerlichen Erziehung deutlich zu erkennen sind: Berechenbarkeit und Gleichheit, Belohnen und Strafen, Sublimierung des Körpers gegenüber der Sublimierung des Geistes. *Mine-Haha* wird zum Vexierbild für seine Interpreten (bzw. die der Wedekindschen Werke), die, wie die entrüsteten Reaktionen zeigen, das eigene System im fremden Spiegel nicht erblicken (vgl.: Vincon 1987: 169).

### 3 Umsetzungen einer Utopie

#### 3.1 Rhythmische Erziehung

In den 1890er Jahren – also fast zeitgleich mit der Entstehung von Wedekinds Fragment *Mine-Haha* – entsteht in Amerika die moderne Rhythmusbewegung.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> *Frühlings Erwachen* ist zwar im Untertitel als *Eine Kindertragödie* ausgewiesen, stellt eigentlich aber nichts anders als eine ‚Pubertätstragödie‘ dar.

<sup>8</sup> Es bleibt zu vermuten, dass Wedekind die neuesten Strömungen und Tendenzen seiner Zeit erkannt und verarbeitet hat, es wäre sehr unwahrscheinlich, dass ein Werk wie *Mine-Haha* nur zufällig so augenfällige Parallelen aufweist.

Die Rhythmus- und Körperkultur kann man gewissermaßen als Antwort auf die moderne technische Zivilisation betrachten, als Protest gegen die seelen- und leibfeindlichen Tendenzen der jungen Industriegesellschaft. Die VertreterInnen der jungen amerikanischen Tanz- und Körperkultur hatten zum Ziel, dass die ihrer Ansicht nach degenerierten Zeitgenossen wieder hingeführt werden müssten zu einer „ideal humanity“ (Bünner u.a. <sup>2</sup>1975: 30). Nach und nach bildete sich ein neues Leibes- und Bewegungsgefühl, das man als das des Jugendstils bezeichnen könnte. Aus diesem Gefühl heraus haben sich bis in die 20er-Jahre dieses Jahrhunderts hinein eine große Menge von verschiedenen Gruppierungen zusammengefunden, die sich, jeweils mit verschiedenen Schwerpunkten, der rhythmischen Erziehung widmeten. Es ist relativ schwer, innerhalb der verschiedenen rhythmisch-tänzerischen Bewegungen dieser Zeit einige Hauptströmungen herauszuarbeiten, da die Übergänge meist fließend sind und die verschiedenen Vertreter sich zum Teil auch gegenseitig sehr stark beeinflusst haben. Die Rhythmik, von der hier die Rede ist, „ist offen zu Tanz, Turnen, Sport und hygienisch-sportlicher Gymnastik. Aber grundsätzlich will sie weder Tanz noch Sport sein“ (dies.: 33). Vielmehr geht es ihr um ein „Grundphänomen menschlicher Existenz“ (dies.): Durch (musikalische) Rhythmen geweckt, wird das Innere des Menschen veranlasst, sich in körperlicher Bewegung zu äußern. Die Rhythmik versucht, mit ihren Mitteln eine „leibseelische Einheit“ (dies.) des Menschen zu bilden und zu schaffen. Es geht ihr hierbei „um das breite Feld, um das fließende Band, das die beiden getrennten und doch nie zu trennenden Pole Geist und Körper, Innen und Außen im Rhythmus miteinander verbindet. Das Thema ist: die Beseelung des Körpers, die Verkörperlichung des Geistes“ (dies.: 34).

An diesem Punkt zeigt sich natürlich doch ein deutlicher Unterschied zu Wedekinds *Mine-Haha* – seine Art der Erziehungsutopie kann man ohne weiteres als ‚geistfeindlich‘ bezeichnen, während die Rhythmusbewegung immer einen ganzheitlichen Ansatz vertreten hat. Als ‚geistigen Vater‘ der Rhythmusbewegung kann man Francois Delsarte ansehen, der für sich in Anspruch nahm, die „exakt feststellbaren Beziehungen zwischen seelischer und körperlicher Bewegung“ (dies.: 35) wieder entdeckt zu haben. Die amerikanische Delsartik übte wiederum unter anderem durch die Schwestern Isadora und Elizabeth Duncan und durch Bess Mensendieck einen sehr großen Einfluss auf die frühe deutsche Rhythmik aus. Als Isadora Duncan 1903 in Deutschland auftrat, feierte sie große Triumphe und weckte eine regelrechte Rhythmus-Sehnsucht: Was man bisher nur „erahnt und

ersehnt hatte [...] – der Körper als Offenbarer der Seele – das wurde bei ihr endlich sichtbar“ (dies.: 36). Elizabeth Duncan gründete 1904 die erste Rhythmus-Schule in Deutschland. Hier werden die Parallelen zu Wedekind besonders deutlich: „Die Kinder leben immer im Zusammenhang mit der freien Natur, die ihnen die Schönheit schenkt und sie ihren natürlichen Rhythmus lehrt“ (dies.: 40). Bess Mensendieck, eine niederländisch-amerikanische Ärztin, begründet um 1900 eine Gymnastik, die den anatomischen Gegebenheiten des Menschen angepasst sein sollte. Durch diese ‚rhythmisch-funktionelle Gymnastik‘ sollten Zivilisations-schäden verhindert oder behoben werden und der Mensch zu einem „eigen-rhythmischen Bewegungsleben“ (dies.: 62) geführt werden.

Welch starke Wirkungen die Rhythmik in Deutschland hatte, zeigt das erste Lehrbuch der deutschen Rhythmusbewegung, das 1904 von Margarete N. Zepler geschrieben wurde: „Erziehung zur Körperschönheit. Turnen und Tanzen. Ein Beitrag zur Mädchenerziehung“ (dies.: 38). Es weist sowohl amerikanische, also ‚delsartische‘, als auch schwedische und englische Einflüsse auf. Bei der Betrachtung des Titels sind deutliche Zusammenhänge mit *Mine-Haha* zu erkennen, es geht hier scheinbar um die Verwirklichung ganz ähnlicher Ziele, ein Eindruck, der vor allem durch das Wort „Körperschönheit“ hervorgerufen wird! Der nächste Meilenstein in der Geschichte der deutschen Rhythmusbewegung war der dritte deutsche Kunsterzieherkongress, der 1905 mit dem Thema ‚Musik und Gymnastik‘ in Hamburg stattfand. Bei diesem Anlass äußerte sich der Kunsterzieher A. Lichtwark zur rhythmischen Erziehung: „Musik und Gymnastik, in den Urformen der Tänze und Reigen vereint, sollen uns ein Geschlecht freier Menschen heranbilden helfen, das die anerzogene Scheu und Furcht vor der Selbstdarstellung verloren hat“ (dies.). Der eigentliche Begründer der deutschen Rhythmik kam 1910 aus Genf nach Deutschland, er hieß Emile Jaques-Dalcroze. Er war ursprünglich Musikwissenschaftler und erweiterte die Mensendieck-Gymnastik um eine künstlerische Komponente, Musik und Bewegung bildeten für ihn „über den Rhythmus eine untrennbare Einheit“ (dies.: 58). Er entwickelte die Methode der rhythmisch-musikalischen Erziehung. Die zentrale Gestalt der deutschen Rhythmusbewegung nach 1918 war sicher Rudolf Bode. Seine ‚Rhythmische Gymnastik‘ zeigt zum ersten Mal jenen „geistesfeindliche[n] Irrationalismus“ (dies.: 55), der auch in *Mine-Haha* zu erkennen ist. Als dieser sich mit dem neudeutschen Nationalismus verbündete, wurde der Rhythmus zu einer Art Befreiungsbewegung der deutschen Seele: Deutschland brauchte nach Bodes

Ansicht „eine deutsche Lehre der Körpererziehung, die den wesentlichen Seiten des Deutschen entspricht, seinem seelischen Rhythmus und der wirkenden Kraft in ihm“ (in: dies.: 55). Bode fand im Nationalsozialismus „die rhythmisch durchwogte Kultgemeinschaft, die er aus tiefstem deutschen Herzen ersehnte“ (dies.: 56) – er wurde einer der Führer der nationalsozialistischen Leibeserziehung.

### 3.2 Körperliche Ertüchtigung im Nationalsozialismus

Mit der von Bode beeinflussten „Deutsche[n] Gymnastik“ gab es also auch im Nationalsozialismus eine Erziehung zur reinen Körperlichkeit,<sup>9</sup> wenngleich mit einem gänzlich anderen Schwerpunkt:

Analog der Erziehung der Knaben kann der völkische Staat auch die Erziehung der Mädchen von den gleichen Gesichtspunkten aus leiten. Auch dort ist das Hauptgewicht vor allem auf die körperliche Ausbildung zu legen, erst dann auf die Forderung der seelischen und zuletzt der geistigen Werte. Das Ziel der weiblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein. (Klaus 1980: 85)

Das Ziel der Erziehung im *Bund Deutscher Mädel* war der „neue deutsche Mädeltyp“, welcher eine „Synthese von körperlicher und hauswirtschaftlicher Ertüchtigung“ mit dem Schwerpunkt auf der künftigen „Mutterfunktion“ (Klaus 1980: 58) darstellte. Der Sport war „nicht Selbstzweck, sondern ein Mittel zur Erziehung des ganzen Menschen“ (ders.: 52). Das Motto der Sportarbeit des BDM lautete: „Straff, aber nicht stramm, herb, aber nicht derb“. Die BDM-Hauptreferentin des Amtes für Körperertüchtigung führt dazu weiter aus: „Straffe, aufrechte Körperhaltung und innere Disziplin gehören zusammen. Jedes Mädel muss spüren, dass es auch mitträgt an der Verantwortung für die Gesunderhaltung unseres Volkes“ (ders.). Hierin zeigen sich dann auch die übergeordneten Absichten der körperlichen Ertüchtigung – gesunde Mädchen werden zu gesunden Frauen, sie können gesunde Kinder gebären und erhalten so für die Zukunft die Gesundheit des Volkes. Die Gesundheit, d.h. auch die ‚Reinheit‘ der Rasse, deren

---

<sup>9</sup> Ich beschränke mich hier wie Wedekind in *Mine-Haha* auf die Betrachtung der Mädchenausbildung.

Grundvoraussetzung natürlich der arische Stammbaum war, konnte nach Ansicht der Nationalsozialisten nur durch innere Zucht erreicht werden. Der Sport diene hierbei als Mittel zu unbedingter Zucht und Disziplin. Diese wurden zu „Werten an sich, die für etwas ‚Höheres‘ erstrebt werden mussten; undurchschaubar für die Einzelne[n] wurden sie damit Instrumente zur Erzeugung von Kritikunfähigkeit und Abhängigkeit“ (ders.: 84). Im Gegensatz zum harten Jungensport bestand der Sportdienst der Mädchen überwiegend aus Gymnastik, Leichtathletik und Spielen(!). Beim Erringen von Leistungsabzeichen und bei Sportfesten bzw. Wettkämpfen wurden die sportlichen Fähigkeiten der Mädchen überprüft. Der Leistungsgedanke und die Praxis des Wettkampfes waren im Sport beispielhaft für alle anderen Lebensbereiche – durch ständiges Fordern wurde die Jugend zum „Aktivismus“ (ders.: 85) erzogen. Nach Klaus lag die Funktion dieses Aktivismus insbesondere darin, dass es bei den „ständigen Anforderungen, der dauernden psychischen und physischen Beanspruchung nicht möglich war, eigenständig, selbstkritisch Gedanken zu entwickeln, Punkte dieses Systems oder das ganze System in Frage zu stellen. Übrig blieb allzeit bereites, willenloses Agieren“ (ders.: 85).

Ferner sei zu erwähnen, dass die Organisationsform des BDM streng hierarchisch gegliedert war, dem NS-Gedanken des Führerprinzips entsprechend: Es bestand „unbedingte Autorität nach unten und absolute Verantwortung nach oben“ (ders.: 65). Ähnlich wie in *Mine-Haha* gab es eine Unterteilung in verschiedene Altersgruppen, den jüngeren Mädchen waren jeweils ältere ‚Führerinnen‘ vorangestellt. Das Disziplinarrecht der Hitlerjugend, der der BDM angehörte, gab den Vorgesetzten die Befugnis ihre Untergebenen zu disziplinieren, mit Verwarnungen, Verweisen und Jugendarrest bis hin zum Ausschluss. Körperliche Züchtigung, wie sie im Fall von *Mine-Haha* vorliegt, wird hier nicht erwähnt, ist aber vermutlich doch vorgekommen. Auch im BDM-Werk „Glaube und Schönheit“, dem Mädchen ab dem 17. Lebensjahr angehörten, war körperliche Betätigung ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung. Es gab verschiedene Arbeitsgemeinschaften, die die jungen Frauen nach eigenen Interessen wählen konnten, doch waren sie verpflichtet, sich mindestens einmal an einer Gymnastik-AG zu beteiligen. Der Begriff ‚Schönheit‘ ist in diesem Zusammenhang gleichzusetzen mit der „Harmonie von Körper, Seele und Geist“, wobei der Schwerpunkt auf dem „körperlich durchgebildete[n]“, „rassisch edlen, gesunden Körper“ (ders.: 74) lag.

Auffällige Ähnlichkeiten zu *Mine-Haha* wies der Nationalsozialismus noch in einem weiteren Aspekt auf. In der schulischen Erziehung wurde neben den Bereichen „Leibeserziehung“ und „Hauswirtschaft“ auch Wert auf eine Ausbildung in „Lebenskunde“ gelegt. Die „Lebenskunde“ für Mädchen beinhaltete folgende Bereiche: die gesunde Lebensweise, planmäßige Körperpflege sowie Säuglings- und Krankenpflege. In der Säuglingspflege (vgl.: Wedekind 1969: 92) bestand Dienstpflicht für alle Schuljahre, an einzelnen „erbgesunden Kindern in einwandfreier Umgebung“ (Flessau 1979: 126), unter Anleitung von Jugendleiterinnen oder Säuglingsschwestern in Säuglingsheimen oder Kindergärten. Es wurde hier nicht beabsichtigt, „theoretische Begabungen systematisch zu fördern“, es ging vielmehr darum, „das überlieferte Bild der Frau und Mutter zu verwirklichen“ (ders.: 127). Diese Fächer bedeuteten vor allem für die jüngeren Mädchen eine psychische Überforderung, zudem nivellierten sie die geistigen Kräfte der Mädchen und verzögerten oder verhinderten sogar ihre individuelle Entwicklung.

Man darf Wedekind aufgrund dieser Zusammenhänge bestimmt nicht als einen Wegbereiter des Nationalsozialismus betrachten, vor allem, da er ja innerhalb seiner Werke noch ganz andere Prioritäten setzt, die weder in der Rhythmusbewegung, noch in der nationalsozialistischen Erziehung aufgegriffen, ja zum Teil sogar tabuisiert worden sind – ich denke hier vor allem an den Aspekt der Sexualität. Sicher ist aber, dass die Nationalsozialisten die richtungsweisenden Tendenzen der Jahrhundertwende sehr genau kannten, sie auswerteten und in vielen Fällen als Träger für ihre Ideologie missbrauchten.

## **Literaturverzeichnis:**

- BÜLLNER, Gertrud u.a. (Hgg.) (<sup>4</sup>1983): Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung. Stuttgart: Klett.
- FEUDEL, Elfriede (1956): Rhythmisch-musikalische Erziehung. Wolfenbüttel: Mösseler.
- FEUDEL, Elfriede (1963): Dynamische Pädagogik. Eine elementare Anleitung für rhythmische Erziehung in der Schule. Freiburg u. a.: Herder.
- FEUDEL, Elfriede (1965): Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung. Stuttgart: Klett.
- FLESSAU, Kurt-Ingo (1979): Schule der Diktatur. Frankfurt a. M.: Fischer.

- FLESSAU, Kurt-Ingo u.a. (Hgg.) (1987): *Erziehung im Nationalsozialismus*. Köln: Böhlau.
- JAQUES-DALCROZE, Emile (1905): *Vorschläge zur Reform des musikalischen Schulunterrichtes*. Zürich u.a.: Hug.
- JAQUES-DALCROZE, Emile (1922): *Rhythmus, Musik und Erziehung*. Basel: Schwabe.
- KLAUS, Martin (1980): *Mädchen in der Hitlerjugend. Die Erziehung zur deutschen Frau*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- MANN, Erika (1989): *Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich*. München: dtv.
- MOSCOVICI, Hadassa K. (1989): *Vor Freude tanzen. Pionierinnen der Körpertherapie*. Frankfurt a. M.: Luchterhand.
- TAEGER, Annemarie (1987): *Die Kunst, Medusa zu töten. Zum Bild der Frau in der Literatur der Jahrhundertwende*. Bielefeld: Aisthesis.
- VINCON, Hartmut (1987): *Frank Wedekind*. Stuttgart: Metzler.
- WEDEKIND, Frank (1969): *Werke in drei Bänden*. Berlin u.a.: Aufbau.



## **II**

# **LINGUISTISCHE UND DIDAKTISCHE BEITRÄGE**



# HANA BERGEROVÁ

## Überlegungen zur Phraseologismenvermittlung im DaF-Unterricht. Ein Didaktisierungsvorschlag

*Der folgende unterrichtspraktische Beitrag ist die Fortsetzung eines bereits erschienenen Aufsatzes zur Phraseologismenvermittlung im DaF-Unterricht (vgl. Bergerová 2005). Während es dort im Wesentlichen um grundlegende theoretische Fragestellungen der Phraseodidaktik ging, behandelt der vorliegende Beitrag die Umsetzung der neuesten Erkenntnisse der phraseodidaktischen Forschung am Beispiel eines Didaktisierungsvorschlages anhand der Textsorte Filmankündigung. Vorangestellt wird dafür zunächst eine instruktive Einleitung zu ausgewählten Fragen der Phraseologie im Allgemeinen und der Phraseodidaktik im Besonderen, um auf dieser Grundlage den Didaktisierungsvorschlag entwerfen und erklären zu können.*

### 1 Zum Begriff „Phraseologismus“

Wenn ich im Folgenden von Phraseologismen spreche, dann meine ich damit im Einklang mit dem weit verbreiteten Usus in der germanistischen Phraseologieforschung lexikalische Einheiten mit den Merkmalen Mehrgliedrigkeit, relative Stabilität, Reproduzierbarkeit und (jedoch nicht obligatorisch) Idiomatizität (vgl. z.B. Korhonen/Wotjak 2001: 224, Burger 2003: 11-32, Fleischer 1997: 29-65). Diese Merkmale weisen sehr viele lexikalische Einheiten auf. Der weite Bereich des Phraseologischen soll der besseren Anschaulichkeit wegen mit Hilfe der nachstehenden Übersicht aus Wotjak (2005: 372f.) gegliedert werden.

Aus dieser Übersicht wird deutlich, dass man den phraseologischen Bereich erst einmal mithilfe eines formalen Kriteriums in zwei große Gruppen gliedern kann. Eine weitere Differenzierung ermöglichen dann semantische und funktionale

Kriterien. In meinen weiteren Ausführungen wird jedoch nur die Gruppe 5) eine Rolle spielen, also die Wortidiome/Phraseolexeme, häufig auch Redewendungen genannt. Die Wortidiome stellen für den Fremdsprachler ein besonderes Lernproblem dar, und zwar vor allem aufgrund der Idiomatizität, die das Entschlüsseln ihrer Bedeutung beträchtlich erschwert.

### a) Phraseologismen unterhalb der Satzebene

1) Kollokationen (i. w. S.)	2) Funktionsverb- gefüge	3) konjunktionale und präpositionale grammatische Relatoren	4) gesprächsspezi- fische Formeln (Teile von Äußerungen)	5) Wortidiome/ Phraseolexeme
Nichtidiomatisch; präferiertes Zusam- menvorkommen von lex. Einheiten im Text – mit Abstufungen in der Vorhersagbarkeit; zwischen langue und parole:  <i>das Feld bestellen; Blumen pflücken; den Tisch ab- räumen; klare Brühe; schallende Ohrfeige</i>	Nichtidiomatisch; komplexer Prädikatsausdruck aus Verb + Sub- stantiv:  <i>Unter Beweis stellen; Verwendung finden</i>	Nichtidiomatisch; strukturelle Phraseologismen:  <i>weder ... noch; ohne dass; von ... an; mit Hilfe; in Bezug auf; um ... willen</i>	Nichtidiomatisch; dienen der Gesprächs- steuerung, der Verständnissi- cherung, dem Kommunika- tionsmanagement; situationsungebun- den:  <i>Im wahrsten Sinne des Wortes; ehr- lich gesagt; wie dem auch sei; wenn man so will</i>	a) vollidiomatisch  b) teildiomatisch  referieren als Benennungs- einheiten auf Objekte, Vor- gänge, Sach- verhalte:  <i>a) jmdn durch den Kakao ziehen; das Ei des Kolumbus  b) einen Streit vom Zaun brechen; Bauklötze(r) staunen</i>

## b) satz- und textwertige Phraseologismen

### 6) Sprichwörter

voll-/teil-/nichtidiomatisch;  
gekennzeichnet durch  
abgeschlossene Form, hohen  
Bekanntheitsgrad,  
Polyfunktionalität und  
Polysituativität:

*Es ist nicht alles Gold, was  
glänzt. Lügen haben kurze  
Beine. Irren ist menschlich.*

### 7) Routineformeln

voll-/teil-/nichtidiomatisch;  
situationsgebundene,  
selbstständige Äuße-  
rungseinheiten:

*Hals- und Beinbruch! Abwarten  
und Tee trinken. Lass dir's  
schmecken!*

Zum Teil Einworteinheiten als  
Äquivalente: *Auf Wiedersehen.*  
*Mach's gut.* vs. *Tschüs.* – *Mach,*  
*dass du rauskommst!* vs. *Raus!*

### 8) formelhafte Texte

Komplexe formelhafte  
Äußerungen auf Textebene:  
  
Todesanzeigen; Danksagungen;  
Glückwunschtexte; Koch-  
/Backrezepte;  
Selbstständigkeitserklärungen;  
juristische Texte ...

Unter Idiomatizität verstehe ich in Anlehnung an Burger (2003: 31) die Diskrepanz zwischen der wörtlichen und der phraseologischen Bedeutung der Komponenten oder der ganzen Wortverbindung. Man könnte auch sagen, dass sich bei einer idiomatischen Redewendung die Bedeutung nicht aus den Bedeutungen der einzelnen Wörter/Komponenten ergibt. Die Redewendung *etw. an den Nagel hängen* referiert in ihrer phraseologischen Bedeutung eben nicht auf Nägel und etwas an ihnen Aufhängbares, sondern auf Menschen und ihre Entscheidung, eine bestimmte Tätigkeit nicht mehr zu verfolgen, sie aufzugeben (vgl. Duden 11 2002: 534). Andererseits sind es gerade die semantischen Irregularitäten und Inkompatibilitäten, die den Fremdsprachler über eine phraseologische Wortverbindung „stolpern“ und ihn „aufhorchen“ lassen. Die Verletzung der syntagmatischen Bedeutungsbeziehungen innerhalb der phraseologischen Wortgruppe oder der Kohärenz- und Kohäsionsbildung auf der Textebene lässt ihn auf die Idee kommen, dass die ungewöhnliche Wortverbindung wohl einen anderen Sinn haben wird, als man aus der Bedeutung der einzelnen Wörter erschließen kann (vgl.

Hallsteindóttir 1999). Werden die Lerner dann auch noch im Unterricht für die Spezifika phraseologischer, hier genauer: idiomatischer, Wortverbindungen sensibilisiert, dürften sie bald ein Gespür entwickeln für solche Textstellen, hinter denen sich Redewendungen verbergen (vgl. Ettinger 1998: 207). Wenn ein Deutschlernender zum Beispiel der Redewendung *jmdm. die Haare vom Kopf fressen* (selten *essen*) begegnet, wird er über die auf den ersten Blick nicht kompatible Verbindung von *essen* und *Haare* stolpern. Das auf den ersten Blick Unverständliche lässt sich jedoch durch einen geeigneten Satz-/Textkontext klären:

*Frau Wolf zu ihrer Nachbarin: „Ich muss heute großen Einkauf machen. Meine Enkel waren übers Wochenende da und haben mir die Haare vom Kopf gefressen. Mein Kühlschrank ist leer geräumt.“*

## 2 Zu Grundprinzipien der Phraseodidaktik

Es wird immer wieder betont, dass die Vermittlung von Redewendungen von der Arbeit **mit** und **an** Texten nicht zu trennen ist, denn nur der Kontext kann helfen, die aufgrund der Idiomatizität scheinbar inkompatible Wortkette zu entschlüsseln und ausreichende Informationen zum semantischen und pragmatischen Mehrwert dieser sprachlichen Einheiten sowie zu textsorten-, adressaten- und situationstypischen Verwendungszusammenhängen ihres Gebrauchs zu liefern. Authentische Gegenwartstexte garantieren außerdem, dass man im DaF-Unterricht keine ungebräuchlichen, aus der Mode gekommenen Idiome vermittelt, sondern am Puls des gegenwartssprachlichen Idiomgebrauchs bleibt. Zu der von Kühn entwickelten Methode des phraseodidaktischen Dreischritts (1996: 16), die die Phasen *Entdecken*, *Entschlüsseln* und *Anwenden* unterscheidet, sei in Anlehnung z.B. an Babillon (2001: 106ff.) hinzugefügt, dass eine Festigungsphase durch geeignete kontextualisierte Übungen zwischen dem Entschlüsseln und Anwenden durchaus sinnvoll und notwendig ist, wobei im Sinne einer Übungsprogression vom Einfachen zum Schwierigen die Lernaspekte Syntax, Semantik, Gebrauchsbedingungen und Anwendung nacheinander geübt werden sollten.

### 3 Entwurf einer Stoffeinheit anhand der Textsorte *Filmankündigung*

Wie bereits oben erwähnt, muss eine effektive Vermittlung von Phraseologismen den Grundsatz befolgen: Arbeit mit Phraseologismen, insbesondere mit Redewendungen, ist Arbeit **mit** Texten und **an** Texten. Besonders geeignet für den Unterricht sind kurze Textsorten, die nicht viel Zeit in Anspruch nehmen und doch thematisch abgeschlossene Einheiten darstellen. Gerade Buch- oder Filmankündigungen, die meist nur aus wenigen Sätzen bestehen, bieten sich daher an. Bei der Auswahl der Texte spielen nicht nur sprachliche Kriterien eine Rolle, sondern auch thematische; entscheidend ist dabei der anvisierte Adressatenkreis. Ich habe bei dem folgenden Entwurf an jugendliche Adressaten im Alter von 15-18 Jahren und auf dem Referenzniveau A2 bis B1 gedacht. Die Aufgabestellungen könnten – falls dies das Sprachniveau der Lerner verlangt – in ihrer Muttersprache formuliert werden. Aus Platzgründen musste die Auswahl der Übungen stark reduziert werden. Es wäre sicher notwendig, den einzelnen Lernaspekten mehr Raum zu widmen, wenn man die produktive Anwendung der vermittelten Redewendungen als Ziel vor Augen hätte, was hier jedoch nicht der Fall ist. Der nachstehende Unterrichtsentwurf soll vielmehr dazu dienen, den anvisierten jugendlichen Lernern die Existenz von Idiomen und ihre Tücken in der Fremdsprache bewusst zu machen in der Hoffnung, dass sie bei der nächsten Begegnung mit einem Idiom einen AHA-Effekt erleben werden.

#### AUFGABE 1

Wir werden uns mit einem kurzen Text beschäftigen, den wir als Filmankündigung bezeichnen. Solche Texte erscheinen in Zeitschriften oder speziellen Katalogen und in ihnen werden Filme kurz vorgestellt. Der folgende Text stellt uns einen amerikanischen Film vor. Der Film heißt „Music of the Heart“ und die Hauptrolle spielt Meryl Streep. Lesen Sie den Text und entscheiden Sie dann, welche der Behauptungen richtig ist.

- a) Die Hauptfigur des Films macht gerade eine Krise durch.
- b) Die Hauptfigur des Films erlebt gerade großes Glück.

*Als ihr Mann sie verlässt, fällt Roberta (Meryl Streep) aus allen Wolken: Nach jahrelangem Hausfrauendasein muss sie sich wieder einen Job suchen. An einer New Yorker Schule findet sie eine Stelle als Musiklehrerin und macht es sich zur Aufgabe, die Gettokinder von der Straße zu holen. Die großartige Meryl Streep erhielt für ihre Leistung eine Oscar-Nominierung.*  
(aus: Brigitte. Young Miss. 6/2000, S. 82)

## KOMMENTAR ZUR AUFGABE 1

Diese Aufgabe dient dem Einstieg, dem „Hineinschnuppern“ in den Inhalt des Textes, wobei die Lösung der Aufgabe bereits erste Anhaltspunkte für die in der Aufgabe 2 und 3 fokussierte Entdeckungs- und Entschlüsselungsprozedur bietet.

## AUFGABE 2

Sie haben sicher verstanden, dass die Behauptung a) richtig ist. Roberta, die Hauptfigur des Films, muss gerade eine Krise in ihrem Leben überwinden. Es ist etwas passiert, was ihr Leben verändert: Ihre Ehe ist kaputt, ihr Mann verlässt sie. Wie reagiert Roberta, als sie erfährt, dass ihr Mann nicht mehr mit ihr leben will? Wie wird es im Text formuliert?

## KOMMENTAR ZUR AUFGABE 2

Die Methode des phraseodidaktischen Dreischritts besagt, die Lernenden sollen zuerst die Redewendung im Text erkennen, bildhaft ausgedrückt, sie sollen über sie stolpern. In der Aufgabe 2 führen wir die Lerner an diese Stelle heran.

## AUFGABE 3

Roberta *ist* nicht wirklich *aus allen Wolken gefallen*, trotzdem sagt man es so. Man meint aber etwas anderes. Was? Schauen Sie sich noch weitere Beispiele an, in denen auch steht, dass jemand *aus allen Wolken gefallen ist*. Versuchen Sie dann



die Bedeutung dieser Wortverbindung mit eigenen Worten auf Deutsch zu umschreiben.

1. *Die Eltern sind aus allen Wolken gefallen, als sie erfahren haben, dass ihre Tochter Drogen nimmt.*
2. *Petra fiel aus allen Wolken, als sie hörte, dass sie den ersten Preis gewonnen hat.*
3. *Ich bin aus allen Wolken gefallen, als ich hörte, was meine beste Freundin über mich erzählt.*

#### KOMMENTAR ZUR AUFGABE 3

Der Kontext erfüllt wie immer die Funktion des „Nussknackers“. Relativ problemlos können so die Lerner auf die richtige Spur gebracht werden. Sie müssten zu dem Schluss gelangen: *aus allen Wolken fallen* heißt, dass jemand völlig überrascht, verblüfft ist, weil etwas passiert ist, womit er nicht gerechnet hat, was er nicht für möglich gehalten hat und dass es meist etwas Unangenehmes ist. Absichtlich wurde aber auch ein positives Beispiel angeführt (2), um einer möglichen Einengung der Bedeutung auf Unangenehmes entgegenzuwirken.

#### AUFGABE 4

*Aus allen Wolken fallen* ist eine Redewendung. Eine Redewendung ist eine Verbindung von Wörtern, die fest zusammengehören (tschechisch: *ustálená spojení, rčení*). Oft hängt die Bedeutung der Redewendung mit der Bedeutung der einzelnen Wörter gar nicht zusammen. Was haben die Wörter *Wolken* und *fallen* mit einer Überraschung zu tun? Eigentlich nichts. Kennen Sie tschechische Redewendungen, die die Bedeutung haben, dass jemand absolut überrascht ist? Wie würden Sie den ersten Satz unseres Textes ins Tschechische übersetzen?

#### KOMMENTAR ZUR AUFGABE 4:

Nachdem sich die Lerner zu der Bedeutung der deutschen Redewendung durchgerungen haben, kann die Frage nach den tschechischen (phraseologischen) Äquivalenten gestellt werden, vor allem um die Lerner dafür zu sensibilisieren, dass es auch im Tschechischen Wortverbindungen gibt, die ähnlich „merkwürdig“ sind wie deutsche Redewendungen, jedoch mit dem Unterschied, dass uns ihre Merkwürdigkeit in der Muttersprache gar nicht auffällt. Es ist zu erwarten, dass die Lerner z.B. *vyrazit někomu dech*, *být/bejt paf*, *být/bejt z něčeho vedle*, *někomu nad něčím zůstává rozum stát*, *někdo se nestačí divit*, *být/bejt v šoku*, *ztratit řeč*, *nezmoc se ani na (jediné) slovo*, *nevěřit svým uším* oder *nenacházet slov* nennen. Dabei soll den Lernern bewusst werden, dass es zwar im Tschechischen viele Redewendungen gibt, die mit Überraschung etwas zu tun haben, dass jedoch nicht alle zu dem ersten Satz des Textes passen. Am geeignetsten scheinen mir diese Übersetzungen: *Když Robertu opustí muž, je to pro ni jako blesk z čistého nebe* oder *Když ji opustí muž, zhrouť se Robertě najednou celý svět* bzw. auch *Když Robertu opustí muž, spadne z výšky na tvrdou zem*.

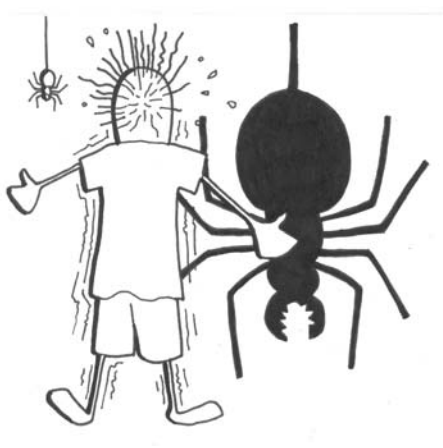
#### AUFGABE 5

Wir wollen noch einige weitere Redewendungen kennenlernen, die menschliche Reaktionen wie Freude, Trauer oder Angst bezeichnen. Zuerst wollen wir aber festlegen, für welche Reaktionen wir uns interessieren. Wir haben diese Reaktionen, durch die folgenden Bilder illustriert. Beschreiben Sie zunächst in Deutsch, was auf den Bildern zu sehen ist; suchen Sie dann nach deutschen Wörtern, die die Reaktionen der Personen auf den Bildern bezeichnen. Manche Bilder können unterschiedlich interpretiert werden, deshalb können mehrere Wörter richtig sein. Sie können, wenn nötig, ein tschechisch-deutsches Wörterbuch benutzen, um die richtigen Wörter zu finden.

1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



#### KOMMENTAR ZUR AUFGABE 5:

Da die Lösung dieser Aufgabe nicht an der Unkenntnis der entsprechenden Vokabeln scheitern soll, ist die Benutzung eines Wörterbuchs erlaubt. Schließlich soll diese Aufgabe lediglich als Einstieg für die Aufgaben 6-8 dienen, in denen das eigentliche Anliegen – die Erweiterung der rezeptiven phraseologischen Kompetenz – erzielt werden soll. Dort sollen die Lerner neun Redewendungen kennenlernen, die die Konzepte FREUDE (Bild 1), SCHRECKEN/ANGST (Bild 2), ÄRGER bei der Mutter/WUT beim Kind (Bild 3), SCHADENFREUDE (Bild 4), NIEDERGE SCHLAGENHEIT/KUMMER/TRAUER/SORGEN/ (Bild 5), ÜBERHEBLICHKEIT/DESINTERESSE/VERACHTUNG/ABLEHNUNG beim Mädchen und TRAUER/KUMMER beim Jungen (Bild 6), ÄRGER/WUT bei der Mutter und ANGST beim Kind (Bild 7) und schließlich ÜBERRASCHUNG/ERSTAUNEN (Bild 8) versprachlichen. Es bietet sich an dieser Stelle an, von dem Konzept ÜBERRASCHUNG den Exkurs in die konzeptuelle Domäne der Emotionen zu unternehmen, „weil die konzeptuelle Nähe Assoziationen weckt und die Idiome so besser im Gedächtnis haften bleiben“ (Dobrovol'skij 1995: 132). Die bessere Gedächtnishaftung kann zudem durch die Assoziation mit Bildern gefördert werden (besonders gut manifestiert sich dies z.B. bei der Redewendung *große Augen machen* und dem dazugehörigen Bild).

#### AUFGABE 6

Zu welchem Bild passen die Kommentare?

- a) *Der kleine Junge ist außer sich, weil er nicht das bekommen kann, was er haben möchte. Und die Mutter hat die Nase voll vom Einkaufen mit Kind.*
- b) *Die Mutter ist böse auf ihren Sohn, weil er schon wieder mit schmutzigen Gummistiefeln über den Teppich gelaufen ist. Das kann sie in Rage bringen. Der Junge hat Angst und zittert wie Espenlaub.*
- c) *Der Junge versteht die Welt nicht mehr. Seine Freundin zeigt ihm auf einmal die kalte Schulter und will nichts mehr von ihm wissen. Ihm stehen die Tränen in den Augen. Was ist passiert?*

- d) *Die Sportlerinnen sind völlig aus dem Häuschen. Kein Wunder! Sie haben gerade olympisches Gold gewonnen.*
- e) *Der Schüler ist am Boden zerstört, weil er schon wieder eine schlechte Note bekommen hat.*
- f) *Die junge Frau macht ganz große Augen. Warum wohl?*
- g) *Manchen Menschen stehen die Haare zu Berge, wenn sie eine Spinne sehen.*
- h) *Der alte Mann lacht sich ins Fäustchen, weil seiner Nachbarin die Einkaufstüten geplatzt sind und der ganze Einkauf rausgefallen ist. Er kann sie nämlich überhaupt nicht leiden.*

#### KOMMENTAR ZUR AUFGABE 6

Der Satzkontext sowie die das Verständnis fördernden Bilder erleichtern diese Aufgabe erheblich und führen zu einem motivierenden Erfolgserlebnis. Sozusagen nebenbei bekommen die Lerner einen ersten Eindruck von den verwendeten Redewendungen, wenn auch diese erst in den nächsten Aufgaben im Mittelpunkt des Interesses stehen.

#### AUFGABE 7

In jedem Kommentar finden Sie eine, manchmal sogar mehrere Redewendungen. Wie heißen sie? Ergänzen Sie die fehlenden Teile.

- *außer..... sein*
- *..... in Rage .....*
- *jmdm. die ..... Schulter zeigen*
- *jmdm. stehen die Tränen .....*
- *aus dem ..... sein*
- *..... Boden zerstört sein*
- *.... Augen machen*
- *..... stehen die ..... zu Berge*
- *sich .... Fäustchen .....*

## KOMMENTAR ZUR AUFGABE 7

Diese Aufgabe dient dem Herausarbeiten der (infinitivischen) Grundform der eingeführten Redewendungen, wobei die Lerner dafür sensibilisiert werden sollen, dass zur Grundform nicht nur feste, lexikalisch nicht variable Bestandteile gehören (z.B. *die kalte Schulter zeigen*), sondern auch variable Objektergänzungen wie *jmdm. in jmdm.* (z.B. mir/ihm/dem Freund) *die kalte Schulter zeigen*.

## AUFGABE 8

Versuchen Sie die Kommentare der Aufgabe 6 im Tschechischen wiederzugeben, falls möglich mit einer entsprechenden tschechischen Redewendung.

Muster:

- a) *Chlapec je vzteky bez sebe, protože nedostal, co chtěl. A matka má nakupování s dítětem plné zuby.*

## KOMMENTAR ZUR AUFGABE 8

Durch diese Aufgabe soll die Bedeutung der deutschen Redewendungen verdeutlicht werden. Gleichzeitig soll den Lernern bewusst werden, dass Redewendungen nicht immer problemlos aus einer Sprache in die andere übersetzbar sind, dass in manchen Fällen das Tschechische keine Redewendung mit der entsprechenden Bedeutung kennt und deshalb Einwortlexeme verwendet werden müssen oder eine Umschreibung notwendig ist (z.B. bei *jmdm. die kalte Schulter zeigen* – *kašlat na někoho, nemít o někoho zájem, ignorovat někoho, nevšímat si někoho*). Bei dieser Aufgabe sollte ebenfalls die stilistische Markierung der einzelnen Redewendungen und die sich daraus ergebenden Gebrauchsrestriktionen angesprochen werden. Deshalb sollte ganz besonders darauf geachtet werden, dass die tschechischen Entsprechungen auf der gleichen Stilebene angesiedelt sind wie die deutschen Redewendungen. Falls dies nicht möglich ist, muss der stilistische Unterschied explizit hervorgehoben werden.

## AUFGABE 9

Kennen Sie diesen Mann? Er ist einer der besten und bekanntesten deutschen Sportler der letzten Jahre. Wer sich für Autorennen (Formel 1) interessiert, der kennt ihn. Es ist Michael Schumacher. Das war aber nicht die Aufgabe! Sie lautet: Formulieren Sie einen Kommentar zu diesem Bild. Beschreiben Sie Michael Schumachers Reaktion und ihre wahrscheinliche Ursache. Benutzen Sie dabei eine der Redewendungen aus der Aufgabe 6.



### KOMMENTAR ZUR AUFGABE 9

Aufgabe 9 stellt den Übergang zum aktiven Gebrauch einer Redewendung dar, der hier jedoch noch an feste Vorgaben gebunden ist.

## 4 Zum Abschluss

Eine der Faustregeln, die Kühn (1996) zur Behandlung von Redewendungen im DaF-Unterricht aufstellte, besagt: Vermeiden Sie Einzelstunden zu Redewendungen. Deshalb soll der vorgelegte Entwurf keinesfalls als ein (reduzierter) Stundenentwurf verstanden werden. Er ist vielmehr als Zusatzangebot gedacht, zum Beispiel wenn gerade das Thema *Kino*, *Theater*, *Fernsehen* oder *Freizeitbeschäftigung* auf dem Lehrprogramm stehen. Das vorgelegte Aufgabenangebot muss auch nicht auf einmal behandelt werden. Es kann zum Beispiel in zwei



Blöcke geteilt werden: Aufgabe 1-4 und Aufgabe 5-8. Der Entwurf soll in erster Linie als Inspiration dienen, denn die Presse und das Internet bieten massenweise Film- und/oder Buchankündigungen, in denen aktuelle und hoch in der Gunst der Jugendlichen stehende Filme/Bücher vorgestellt werden. Dieser Beitrag soll u.a. dafür plädieren, Redewendungen nicht gelegentlich, sondern bei jeder sich bietenden Gelegenheit auf den Unterrichtsplan zu stellen.

### **Literaturverzeichnis:**

- BABILLON, Laurence (2001): Übungstypologie zur Phraseologie des Französischen. In: Lorenz-Bourjot, Martine/Lüger, Heinz-Helmut: *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien: Praesens, S. 105-124.
- BERGEROVÁ, Hana (2004): Zum phraseodidaktischen Erwachen aus deutsch-tschechischer Sicht. In: „Wo ein Herz spricht, da hört ein Herz!“ Festschrift für Dagmar Blei. Dresden: TU, S. 119-124.
- BERGEROVÁ, Hana (2005): Phraseologievermittlung im DaF-Unterricht? – Auf jeden Fall! Aber wie? In: Festschrift zum 15. Gründungsjubiläum des Lehrstuhls für Germanistik der PF UJEP in Ústí nad Labem. Hrsg. v. Bergerová, Hana/Cornejo, Renata/Haring, Ekkehard. Ústí nad Labem: UJEP, S. 56-70.
- BERGEROVÁ, Hana (im Druck): Rolle der Arbeit mit und an Texten bei der Vermittlung von Phraseologismen im schulischen Deutschunterricht. VIII. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei, Nitra, Slowakei, 30. 08. – 02. 09. 2006.
- BURGER, Harald (<sup>2</sup>2003): *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.
- DOBROVOL'SKIJ, Dimitrij (1995): *Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik: Studien zum Thesaurus deutscher Idiome*. Tübingen: Narr.
- DUDEN 11 – Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten (2002). Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- ETTINGER, Stefan (1998): Einige Überlegungen zur Phraseodidaktik. In: Eismann, Wolfgang (Hg.): *EUROPHRAS 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt*. Bochum: Brockmeyer, S. 201-217.
- FLEISCHER, Wolfgang (<sup>2</sup>1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.

- HALLSTEINDÓTTIR, Erla (1999): Indizien der Phraseologizität. Erkennen und Verstehen von fremdsprachlichen Phraseologismen am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache, Heft 2, S. 93-97.
- KORHONEN, Jarmo/WOTJAK, Barbara (2001): Kontrastivität in der Phraseologie. In: Helvit, Bernard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE: Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, S. 224-235.
- KÖSTER, Lutz (2001): *Vorsicht. Sie könnten andere mit Ihren Ansprüchen vor den Kopf stoßen.* Phraseologismen in populären Kleintexten und ihr Einsatz im DaF-Unterricht. In: Lorenz-Bourjot, Martine/Lüger, Heinz-Helmut: Phraseologie und Phraseodidaktik. Wien: Praesens, S. 137-153.
- KÜHN, Peter (1987): Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Schlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel. In: Fremdsprachen lehren und lernen 16, S. 62-79.
- KÜHN, Peter (1996): Redewendungen – nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken. In: Fremdsprache Deutsch 15, S. 10-16.
- LORENZ-BOURJOT, Martine/LÜGER, Heinz-Helmut (Hgg.) (2001): Phraseologie und Phraseodidaktik. Wien: Praesens.
- LÜGER, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Nr. 32, S. 69-120.
- WOTJAK, Barbara (Hg.) (1996): Fremdsprache Deutsch. Heft 15: Redewendungen und Sprichwörter.
- WOTJAK, Barbara (2005): Routineformeln im Lernerwörterbuch. In: Barz, Irmhild/Bergenholtz, Henning/Korhonen, Jarmo (Hgg.): Schreiben, Verstehen, Übersetzen, Lernen. Zu ein- und zweisprachigen Wörterbüchern mit Deutsch. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 371-387.

# ŠÁRKA BLAŽKOVÁ SRŠŇOVÁ

## Zur Höflichkeit in der interkulturellen Kommunikation. Einige Thesen

*Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Thema der Höflichkeit in der interkulturellen Kommunikation. „Höflichkeit“ ist eine der wichtigsten mentalen Kommunikationskategorien und ein untrennbarer Bestandteil des jeweiligen „kulturellen“ Kommunikationsbewusstseins. In jeder Kultur gibt es ein „eigenes“ Konzept von Höflichkeit, wobei die Wirkungsweise der unterschiedlichen – kulturbedingten – Höflichkeitssysteme (u.a. H-normen, H-traditionen, verbalen sowie nonverbalen Verhaltensweisen) in der inter- bzw. transkulturellen Kommunikation zu Problemen und Misserfolgen führen kann und deswegen im gesteuerten Fremdsprach(en)-lernprozess ganz bewusst vermittelt werden sollte.*

### 1 Einleitung

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Thema der **Höflichkeit in der interkulturellen Kommunikation**. Höflichkeit ist eine Tugend, deren Folge eine höfliche Verhaltensweise ist, die den Respekt vor dem Gegenüber zum Ausdruck bringen soll. Höflichkeit ist ein Forschungsgegenstand vieler Disziplinen. Im sozialen Kontext gehört sie zu den Sitten, soziologisch gesehen zu den sozialen Normen. Höflichkeit ist eine der wichtigsten mentalen Kommunikationskategorien und ein untrennbarer Bestandteil des jeweiligen „nationalen“ oder „kulturellen“ Kommunikationsbewusstseins. Man geht davon aus, dass Höflichkeit ein „pankulturelles“ Phänomen ist, da sie in verschiedenen (und unterschiedlichen) Formen in jeder Sprach- und Kulturgemeinschaft erscheint (Chejnová 2005: 428). Mit anderen Worten gesagt, **Höflichkeit ist ein Universalium, das in jeder**

**Kultur – kulturell und individuell variiert – vorgefunden wird.** In jeder Kultur gibt es ein „eigenes“ Konzept von Höflichkeit, wobei die Wirkungsweise der unterschiedlichen – kulturbedingten – Höflichkeitssysteme (u.a. Höflichkeitsnormen, Höflichkeitstraditionen, verbalen sowie nonverbalen Verhaltensweisen) in der interkulturellen Kommunikation zu Problemen und Misserfolgen führen kann und im gesteuerten Fremdsprachenlernprozess ganz bewusst vermittelt werden soll.

## **2 Höflichkeitsbegriff im Wandel**

Man spricht über Höflichkeit meistens im Zusammenhang mit dem sozialen Verhalten und mit dem Sprachverhalten. Dies weist darauf hin, dass die Schwerpunkte dieses Beitrags in Hinblick auf das Zentralthema sind: Sprache – Kultur – Kommunikation. Der **Höflichkeitsbegriff** befindet sich in der Zeit der Moderne, bzw. des Postmodernismus **im Wandel**. „Höflich“ (= wie bei Hofe, gesittet) hat seinen etymologischen Ursprung im höfischen Mittelalter. Höflichkeit ist längst nicht nur das bloße äußerliche und formale Verhalten (wie in der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jhs.). Heute wird der Begriff durch die sogenannte **soziale/emotionale Intelligenz** erweitert. Dies hängt mit dem Ansehen der Höflichkeit als eines Phänomens zusammen, das zwar seine sprachliche Realisierung hat, dessen Fundament jedoch im biologischen oder psychischen Wesen des Menschen liegt. Normen und „Etikette“ werden als direkter Bestandteil der Kommunikation zu Maßstäben (inter)kultureller Kompetenz. Höflichkeit ist ein **Indikator für die Fähigkeit zur Kommunikation**.

## **3 Höflichkeit im Kulturkontakt**

Interkulturelle Kommunikation findet unter Menschen aus unterschiedlichen Kulturräumen statt. Sie wird als Auseinandersetzung mit dem Kode des „Eigenen“ und des „Anderen“ bezeichnet, wobei unter dem Kode die Sprache in ihrer kommunikativen (= sozialen und emotionalen) und kognitiven Funktion verstanden wird, begleitet von nonverbalen und sonstigen außersprachlichen Elementen. Höflichkeit bzw. sprachliche Höflichkeit ist in diesem Zusammenhang auch eine

Art **Kommunikationskode**. Sie ist logischerweise an Sprache und deren kulturelles Umfeld gebunden. Man spricht sogar über **Konzepte der Höflichkeit** in den jeweiligen Sprachen/Kulturen<sup>1</sup>/Sprach- und Kulturräumen (Larina 2003: 101).

Höflichkeit als **Norm und Kulturstandard** befindet sich im Überschneidungsbereich von Sprache und sozialem Handeln. Sie ist ein Modifizierfaktor des sprachlichen und außersprachlichen Umgangs der Gesprächs-, Kommunikations- bzw. Interaktionspartner. Hinzu kommt noch, dass die Höflichkeitskonzepte manchmal sehr schwer greifbar sind. Sprachliche Wendungen und Formeln sind leichter zu lernen als einige feine Verhaltensweisen (wie z.B. der Ton der Stimme, Gestik...) oder aber auch sprachliche Strukturen, die für einen „Außenstehenden“ schwer zu beobachten, bewusst wahrzunehmen und richtig zu dekodieren sind.

#### 4 Konzeptualisierung und Kategorisierung von Höflichkeit

In Bezug darauf, ob bei der Konzeptualisierung von Höflichkeit sprachliche Merkmale sowie außersprachliche Phänomene in Betracht gezogen werden, lassen sich folgende Theorien und Kategorisierungen von Höflichkeit unterscheiden:

Brown und Levinson<sup>2</sup> kategorisierten Höflichkeit und Unhöflichkeit als „Vermeidungsstrategien“ gesichtsbedrohender Sprechakte. Sie orientierten sich stark an Sprechakten und unterschieden dabei sog. „**gesichtswahrende**“ und „**gesichtsbedrohende Handlungen (Sprechakte)**“. Eine Aufforderung wird z.B. sprachlich abgeschwächt durch greifbare Mittel wie a) Subjektivierungen („Ich meine, du solltest...“), b) Modalpartikeln (Könntest du mir mal sagen, ob...“) oder c) Modaladverbien („Vermutlich hat sie auch heute meine Notizen vergessen.“), der Gebrauch des Konjunktiv II u.a.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Schroll-Machl definiert Kultur als Orientierungssystem, in dem „einzelne kulturelle Elemente systemstrukturierend aufeinander bezogen“ werden. Diese kulturellen Elemente seien „aus der Interaktion der Mitglieder untereinander und mit ihrer Umwelt entstanden“ und sie „sind handlungsleitend, sie machen die Interaktionspartner gegenseitig berechenbar“ (Schroll-Machl 2003: 27).

<sup>2</sup> Vgl. Philipp, U.: <http://home.ph-freiburg.de/kotthofffr/hausarbeiten/hoeftlichkeit.pdf> [15. 2. 2007], Brown & Levinson unter Verwendung des Goffmanschen „face“-Konzeptes.

<sup>3</sup> ebenda

Haferland<sup>4</sup> berücksichtigt bei der Konzeptualisierung von Höflichkeit auch die Rolle der außersprachlichen Mittel und unterscheidet: **elementare** (d.h. habitualisierte, festgelegte, selbstverständliche Höflichkeit, die erst dann auffällt, wenn sie fehlt: z.B. ein Gruß), **kodifizierte** (Etikette oder Verhaltenskodex, die vorgeschrieben werden, an Gesellschaftsschichten gebunden sind, höflich gilt als „anständig“, das Unhöfliche wird registriert) und **reflektierte Höflichkeit** (nicht situations- und statusbezogen, sondern personenbezogen, wirkt positiv, wenn vorhanden, und fällt nicht auf, wenn sie fehlt).<sup>5</sup>

Aus der Sicht der linguistischen Pragmatik wird **Höflichkeit als „Pragmatischer Mechanismus“** bezeichnet, durch den man versucht, ein gutes, entspanntes und respektvolles Verhältnis zum Gesprächspartner aufzubauen um somit das Ziel, das durch die Sprachhandlung angestrebt wird, zu erreichen.<sup>6</sup> Kulturspezifische Höflichkeitsnormen und -strategien, die in der Kommunikation ihren sprachlichen sowie nicht-sprachlichen Ausdruck finden, sind für manche Misserfolge oder sogar Fehler in der interkulturellen Kommunikation verantwortlich. Das zeigt sich – dem sprechakttheoretischen Ansatz (Austin, Searle) nach – auf der Ebene der sogenannten **Illokution** (des illokutionären Aktes): das heißt, wie der Satz (die Äußerung) wirklich gemeint ist, welcher Handlungswert und welche Bedeutung ihm zugeschrieben wird, welche Absicht der Sprecher verfolgt:

In jedem Fall gilt: Wird der illokutionäre Akt falsch vollzogen bzw. findet der perlokutionäre Akt nicht statt, so ist der Sprechakt misslungen und es liegt eine Fehlkommunikation bzw. ein Missverständnis vor. Dies kann vor allem bei der internationalen bzw. interkulturellen Kommunikation der Fall sein, da es in einer Fremdsprache erheblich schwerer ist, die Illokution so zu formulieren, dass sie vom Hörer richtig interpretiert wird.<sup>7</sup>

Das, was beim „Aufeinanderstoßen“ der Höflichkeitskonzepte geschieht, ist die **Relativierung eigener kultureller Selbstverständlichkeit**. In einer gemeinsamen (eigenen, natürlichen...) Kultur geht man von der Reziprozität der Perspektiven aus, d.h. man nimmt an, der oder die andere an meiner Stelle sieht die Situation in

---

<sup>4</sup> ebenda

<sup>5</sup> ebenda

<sup>6</sup> Vgl. Yermuk/Rieger: [http://www.uni-hildesheim.de/~beneke/WS04-05/Referate\\_Hoeflichkeit/Handout\\_PragmatischeInterferenzen.doc](http://www.uni-hildesheim.de/~beneke/WS04-05/Referate_Hoeflichkeit/Handout_PragmatischeInterferenzen.doc) [15.2.2007]

<sup>7</sup> Philipps, U.: <http://home.ph-freiburg.de/kotthoffr/hausarbeiten/hoeflichkeit.pdf> [15.2.2007]

derselben Art und Weise wie ich, weil er/sie auf die selben in der Sprachgemeinschaft praktizierten Kommunikationsmuster zurückgreift, d.h. er/sie deutet Frage als Frage, Einladung als Einladung, Ausweichen als Ausweichen. Das Ziel des interkulturellen Lernens (des Fremdsprachenlernens) ist es, diese „natürliche“ Einstellung zur sozialen Welt, die uns im Rahmen „eigener“ Kultur so unproblematisch erscheint, zu irritieren bzw. zu relativieren.

## 5 Höflichkeit im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht vermittelt man die sprachliche Ebene von Kommunikationssituationen oder Sprechaktvorhaben, die einen **unterschiedlichen Grad an Höflichkeit** haben: Vom *Bestellen* über *Verlangen* oder *Gratulieren* bis zum *Berichten* oder *Beschimpfen*. Dabei ist auf den sozio-kulturellen Kontext dieser Sprechabsichten hinzuweisen. Dieser wird zum Teil explizit im Unterrichtsprozess behandelt und diskutiert (für ihn wird sensibilisiert) oder er wird als impliziter Bestandteil des Kommunikationsvermögens eines Einzelnen in den Lernprozess, bzw. in die reale Kommunikation einbezogen. Die **Inhalte der Höflichkeitskonzepte** müssen in den verschiedenen Kulturräumen nicht übereinstimmen. Die Höflichkeit als Kommunikationskategorie und Kategorie des Sprachbewusstseins hat jedoch etwas Universelles im Kern, das heißt, sie existiert in jeder Sprache und Kultur und die Höflichkeitskonzepte sind schwer gegenüberzustellen, quantitativ oder qualitativ zu vergleichen und vor allem zu bewerten. Darüber hinaus unterliegen sie auch den Änderungen quer durch Zeitepochen. Höflichkeit ist sehr vielfältig und lässt sich kaum durch eine Verhaltensuniversalie oder durch ein einziges grundlegendes Prinzip erklären und ein universelles Höflichkeitsprinzip lässt sich nicht von einer Kultur auf eine andere übertragen. Höflichkeit hat große Bedeutung für die interkulturelle Kommunikation – auch im Rahemn des Fremdsprachenunterrichts. Da höfliche Ausdrucksformen nie neutral sind, sondern immer durch eine Intention gekennzeichnet (z.B. gesichtswahrendes Sprachverhalten, Ausdruck von Dankbarkeit oder Zuneigung usw.), sind sie häufig die Quelle interkultureller Missverständnisse. Die Menschen (die Fremdsprachenlerner) haben die Tendenz, Kultur und Sprache mit den Augen der eigenen Höflichkeitskultur als Norm zu sehen und beim Fremdsprachenlernen höfliche Ausdrucksformen wörtlich zu interpretieren.

Im Fremdsprachenlernen und -lehren bieten sich zahlreiche Methoden, Techniken oder Strategien, wie Höflichkeit im Kontext der erworbenen Zielsprache behandelt werden kann (vgl. Janíková 2005: 112-116 und Häussermann/Piepho 1996: 428-436). Natürlich werden die Lernenden nicht alle „Spielregeln“ für das Problem der Höflichkeitsetikette beherrschen. Im Unterricht geht es mehr darum, die Lerner zu „sensibilisieren“ oder „empfindsamer“ zu machen. Auch in der realen Kommunikation gibt es keine in jeder Situation geltenden Höflichkeitsformeln. Der Sprecher (der Fremdsprachenlerner) muss sein sprachliches Verhalten den gegebenen kulturellen sowie situativbedingten Kontexten anpassen. Höflichkeitskonventionen und deren sprachliche sowie nicht sprachliche Realisierung sind ein wichtiger Bestandteil soziolinguistischer bzw. soziokultureller Kompetenz, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich ist und eine der gestellten Zielebenen im Fremdsprachenunterricht darstellt.

## **6 Höfliche Realisierungen von Anredeformen im Deutschen und im Russischen**

Im Folgenden wollen wir uns auf die bis jetzt präsentierten Thesen zum Thema Höflichkeit in Zusammenhang mit Sprache und Kommunikation stützen und an einigen Beispielen höfliche Realisierungen von Anredeformen im Deutschen und im Russischen aufzeigen.

### **SIEZEN und DUZEN**

#### Im Deutschen:

1. Man unterscheidet zwei hauptsächliche Anredeformen: das vertraulichere DUZEN („du“, 2. Person Singular), das höflich-distanzierte SIEZEN („Sie“, 3. Person Plural). Gegenüber dem Russischen sind grammatische Unterschiede sowie semantische Differenzen bei du/Sie und ты/ Вы zu berücksichtigen.
2. „DU“ verwendet man im Umgang mit Freunden, Familienangehörigen (Kinder gegenüber Eltern und Großeltern oder auch gegenüber Schwiegereltern), mit Kindern, mit gleichaltrigen Kollegen. Personen, die im Privatleben



geduzt werden, werden auch in offiziellen Situationen (z.B. am Arbeitsplatz) geduzt (vertraulich angeredet).

3. Man kann sich jedoch auch mit flüchtigen Bekannten oder sogar mit Fremden duzen, und zwar aus dem Status der Zusammengehörigkeit, Mitgliedschaft, Kumpanei, Gleichheit, aus der Zusammenarbeit in einem Kollegium.
4. Mit Rücksicht auf Altersdistanz kann entweder ein symmetrisches DU-Verhältnis entstehen (das Anbieten des Du-Wortes sollte von demjenigen ausgehen, der älter ist) oder ein asymmetrisches SIE-Verhältnis (sprachliche Distanz).
5. Leute, die man mit dem Vornamen anspricht, duzt man (in der Regel).
6. Ältere, ranghöhere, fremde (nicht so bekannte) Personen siezt man. Die „Sie“-Anredeform gilt in diesem Falle als neutral.
7. Die Etikette der Anredeweisen im Deutschen ist oft situations- und kontextabhängig, es gibt keine genaue Altersgrenze zwischen dem Duzen und dem Siezen.
8. Bei Unsicherheiten (Zweifelsfällen zwischen „Du“ und „Sie“) empfiehlt man, solche Satzkonstruktionen zu bilden, die weder Du noch Sie enthalten: z.B. die direkte Frage *„Möchtest du/möchten Sie einen Kaffee?“* kann man auf unpersönliche Art und Weise ausdrücken: *„Wie wär's mit einem Kaffee?“*<sup>8</sup>
9. Es gibt immer noch viele Menschen, die das „Sie“ als Bestätigung ihrer Autorität unbedingt verlangen. Dennoch gibt es vor allem unter den „Jüngeren“ den Trend zum freundschaftlichen „Du“.

#### Im Russischen:

1. Man unterscheidet zwei hauptsächliche Anredeformen: das vertraulichere DUZEN („ты“, 2. Person Singular) und das höflich-distanzierte SIEZEN („вы“, 2. Person Plural). Gegenüber dem Deutschen sind grammatische Unterschiede sowie semantische Differenzen bei du/Sie und ты/вы zu berücksichtigen.

---

<sup>8</sup> URL: <http://www.daf.phil-fak.uni-duesseldorf.de/medienseminar/ws2002/hoeflichkeit/duundsie.html> [10.3.2007]

2. Die Etikette der Anredeformen ist klarer und fester geregelt. Das Siezen „Вы“ wird eigentlich häufiger verwendet als das Duzen „ты“.
3. Geduzt werden Lernende in der Schule (von den Lehrkräften), Gleichaltrige (in einer vertraulichen Beziehung), (gute) Freunde und Familienangehörige (mit Ausnahmen – siehe unten).
4. Gegenüber Fremden würde ein „Du – ты“ als sehr grob gewertet.
5. Gesiezt werden ältere, ranghöhere, fremde Personen (verstärkte Konnotation „höflich“).
6. Gesiezt werden auch Familienangehörige: manchmal Eltern und Großeltern, grundsätzlich Schwiegereltern.
7. Manchmal werden auch Leute gesiezt, mit denen man jahrelang bekannt ist und bestimmte Aktivitäten unternimmt, z. B. Mitglieder eines (Sport)vereins oder Clubs.
8. Grundsätzlich werden Respektpersonen gesiezt, z.B. Lehrkräfte (auch in der Erwachsenenbildung), Trainer im Sport u.a.
9. Am Arbeitsplatz können auch Gleichaltrige (oder Gleichgestellte) gesiezt werden, obwohl sie im Privatleben mit „ты“ angeredet werden.
10. Mitmenschen, die man mit dem Vornamen anredet, kann man siezen.

## **ANREDEFORMEN**

### Im Deutschen:

1. Typische Anredeform *HERR/FRAU* + *NACHNAME* gilt als neutral, geeignet für offizielle, formelle Kontakte.
2. Bei der Unkenntnis des Namens beginnt man das Gespräch mit einer Nullanrede, mit einer Grußformel oder mit einem „*Entschuldigung, ...*“ oder „*Entschuldigen Sie, ...*“. Die andere Form „*Äm...*“ wirkt etwas unhöflicher. Man kann sich auch mit „*Hallo,...*“ an eine Person wenden, z.B. auf dem Bahnhof.
3. Man sagt zu einem Freundeskreis (Bekanntenkreis): „*Leute...*“ oder „*Menschen*“.

Im Russischen:

1. Der „typischen“ deutschen Anredeform mit Herr/Frau + Nachname soll die Variante mit „Господин“/„Госпожа“ entsprechen. Diese Form wird zwar von offizieller Seite her gefördert (z. B. in der Presse), aber von den Sprechern nur wenig akzeptiert. (Die Bezeichnungen rufen negative Konnotationen im sprachlichen Bewusstsein der Sprachraummitglieder auf.)
2. „Гражданин“ und „Гражданка“ werden nur gegenüber Ausländern (und eher im schriftlichen Kontakt) verwendet, gelten aber als unhöflich als Anrede für einen Kollegen oder Nachbarn.
3. Die „typische“ russische Anredeform NAME + VATERNAME geht zwar in einigen Bereichen zurück und wird durch die Form VORNAME + Siezen ersetzt, gilt aber bisher als einzige neutrale Anredeform gegenüber flüchtig Bekannten, in offiziellen Situationen, am Arbeitsplatz, im Schul- und Hochschulbereich (gegenüber den Lehrkräften).
4. Innerhalb des Kollegiums wird die Anrede mit dem VORNAMEN und Siezen erlaubt.
5. Für eine unbekannte (Unkenntnis des Namens) weibliche Person benutzt man traditionell „девушка/девушки“ (Fräulein oder Mädchen), im Singular sowie im Plural, ohne Rücksicht auf das Alter (bei den Frauen). Bei männlichen – auch bisher – unbekannten (Unkenntnis des Namens) Personen verwendet man die Wendung „молодой человек“ (junger Mensch).
6. Vor allem in Dörfern kann man sich an ältere (oder alte) Personen mit „бабушка“ und „дедушка“ wenden.
7. Bekannte Leute (im Freundeskreis, im Bekanntenkreis) kann man mit „ребята“ oder „молодые люди“ ansprechen.
8. Das Gespräch mit Leuten, sowohl Bekannten als auch Unbekannten, beginnt man nur selten mit Nullanrede. Erlaubt sind jedoch alle höflichen Grußformeln oder Entschuldigungsformeln: „Добрый день“, „Здравствуй-те“ u.ä., „Извините“, „Простите“.
9. Ein wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit der sprachlichen Höflichkeit im Russischen ist die Benutzung von Verkleinerungs- und Verniedlichungs-möglichkeiten für Eigennamen. In russischsprachigen Familien werden selten oder nie die offiziellen Namen (Vollformen des Namens) benutzt, sondern die Standard-Kurzform, die bei der Anrede als neutraler gilt als die offizielle

Version. Die „Kindernamen“ werden z.B. im Schul- bzw. Hochschulbereich bis zum Erwachsenenalter beibehalten. (vgl. „*Наташа*“ und „*Наталья*“, „*Катя*“ und „*Екатерина*“)<sup>9</sup>

## 7 Zum Schluss

In diesem Beitrag wurden einige Thesen zum Zentralthema „Höflichkeit in der interkulturellen Kommunikation“ präsentiert. Den Überlegungen liegt die Theorie des sogenannten „klassischen“, „pluralistischen“ Differenzmultikulturalismus zu Grunde. Dieser sieht die heutige „multikulturelle“ Welt aus der Sicht der sog. Primordialistischen Optik, d.h. aus der Überzeugung, dass die Welt von voneinander abgrenzbaren und unterscheidbaren Einheiten (Kulturen, Nationen – Ethniken) gebildet wird. Der größte Wert wird auf die Existenz „kultureller Differenzen“ gelegt, denen ein ontologischer Status zugeschrieben wird und mit denen man wie mit einer unerschütterlichen Gegebenheit umgeht (vgl. Hirt/Jakoubek 2005). Die Sprache wird nach dem traditionellen Multikulturalismus als ein wichtiges Instrument für die Demarkation etwaiger Grenzen angesehen.

Im Zuge der Globalisierung und der immer komplexerer werdenden interkulturellen Beziehungen und insbesondere im Zusammenhang mit der „neuen“ Mehrsprachigkeit (vgl. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen 2001) der Menschen müssen auch die national-, ethnisch-, kulturspezifischen Höflichkeitskonzepte zweifellos einer Menge neuorientierten Untersuchungen unterzogen werden. Mit der „neuen“ Mehrsprachigkeit kommt der Prozess der Grenzenverschmelzung und -überschneidung. Die „neu“ Mehrsprachigen werden in mehreren Sprach- und Kulturräumen aufwachsen und in sie hineinwachsen, sodass vielschichtigere Höflichkeitskonzepte entstehen werden. Aber das zeigt erst die Zukunft, vielleicht eine ganz nahegelegene.

---

<sup>9</sup> Vgl. Philipp, U.: <http://home.ph-freiburg.de/kotthofffr/hausarbeiten/hoeftlichkeit.pdf> [15.2.2007]

## **Literaturverzeichnis:**

- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). Berlin/München/Wien/Zürich/N.Y.: Langenscheidt.
- HÄUSSERMANN, Ulrich/PIEPHO, Hans-Eberhard (1996): Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium.
- HIRT, Tomáš/JAKOUBEK, Marek (Hgg.) (2005): Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit. Antropologická perspektiva. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- CHEJNOVÁ, Pavla (2005): Zdvořilost jako lingvistický problém. In: Multidisciplinární komunikace – Problém a princip všeobecného vzdělávání. Hrsg. v. Jan Slavík. Praha: PF UK, S. 412-433.
- JANÍKOVÁ, Věra (2005): Osvojování cizojazyčné slovní zásoby. Pedagogická, psychologická, lingvistická a didaktická východiska na příkladu němčiny jako cizího jazyka. Brno: PF MU.
- LARINA, Tatjana Viktorovna (2003): Vezhlivostj v mezhkuljturnom obscheniji. In: Russkij jazyk za rubjezhom, Nr. 1, S. 100-105.
- PHILIPP, Ursula: Höflichkeit im Vergleich: Deutsch und Russisch – ausgewählte Aspekte. URL: <http://home.ph-freiburg.de/kotthofffr/hausarbeiten/hoeftlichkeit.pdf> [15. 2. 2007]
- SCHROLL-MACHL, Sylvia (2003): Die Deutschen. Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- YEREMUK, Natalie/RIEGER, Bianca : Pragmatische Interferenzen. URL:[http://www.uni-hildesheim.de/~beneke/WS04-05/Referate\\_Hoeflichkeit/Handout\\_PragmatischeInterferenzen.doc](http://www.uni-hildesheim.de/~beneke/WS04-05/Referate_Hoeflichkeit/Handout_PragmatischeInterferenzen.doc) [15. 2. 2007]  
URL:<http://www.daf.phil-fak.uni-duesseldorf.de/medienseminar/ws2002/hoeftlichkeit/duundsie.html> [10. 3. 2007]



# MARIE MAROUŠKOVÁ

## Frühbeginn von DaF in tschechischen Schulen – einige wesentliche Konturen

*Certain important contours of German language early acquisition in the third grade of Czech basic schools are presented. The research is discussed in the context of the result of evaluation required by the European Commission.*

Dass man im Europa des 21. Jahrhunderts ohne die Kenntnis von Fremdsprachen nicht auskommen kann, scheint jedem modernen europäischen Bürger theoretisch klar zu sein. Doch die Aneignung der Fremdsprachen ist ein sowohl subjektiv als auch schulorganisatorisch langwieriger Prozess. Man könnte sich daher bereits am Anfang bei der Wahl der zu erlernenden Fremdsprache die Frage stellen, was wohl einen Schüler dazu bewegen kann, gerade eine konkrete Fremdsprache zu wählen. Aus der schulorganisatorischen Sicht ist die Frage zu stellen, welche Möglichkeiten der Wahl dem Schüler von seiten des jeweiligen Staates zur Verfügung gestellt werden. Die Wahl der zu erlernenden Fremdsprache sowie der Fremdsprachenunterricht selbst sind nämlich aus drei allgemeinen Gründen auch in sprachenpolitischer Hinsicht bedeutsam: Der Fremdsprachenunterricht verändert das Gewicht und den Einfluss von Sprachen. Er vergrößert die Reichweite von Sprachen und damit den Kommunikationsradius ihrer Sprecher. Indem bestimmte Sprachen unterrichtet werden (und andere nicht), stellt er immer eine sprachenpolitische Parteinahme dar (vgl. Christ 1995: 75).

In dieser Hinsicht ist für die tschechischen Schulen der *Národní plán výuky cizích jazyků s akčním plánem pro období 2005 – 2008* verbindlich. Was Deutsch als Fremdsprache in tschechischen Schulen betrifft, so kann laut diesem *Národní plán* noch in den nächsten zwei Jahren Deutsch als erste Fremdsprache in

tschechischen Grundschulen ab Klassenstufe drei – also als eine der möglichen Formen des Fremdsprachen-Frühbeginns – unterrichtet werden. Dann soll Englisch als erste Fremdsprache landesweit eingeführt werden. In diesem Artikel möchten wir uns mit der Problematik des Fremdsprachen-Frühbeginns sowohl aus der Sicht der Lernenden als auch der Lehrenden im Allgemeinen befassen und die Chancen und die Perspektiven des Frühbeginns von DaF-Unterricht für die nahe liegende Zukunft in der Tschechischen Republik skizzieren.

Mit der Problematik des Fremdsprachen-Frühbeginns aus gesamteuropäischer Sicht befassen sich in ihrem einfallsreichen Artikel Edelenbos und Kubanek-German (2004: 4-7). Sie präsentieren insbesondere solche Probleme, die sich aus dem Bericht über wissenschaftliche Begleitungen zu Schulversuchen für die Europäische Kommission (Blondin et al. 1998) und aus den daran anknüpfenden, im Auftrag der EU verlaufenden eigenen Untersuchungen zur Zusammenstellung der europäischen Erfahrungen mit dem Fremdsprachen-Frühbeginn ergeben. Dabei halten sie den Übergang von den Formen des Frühbeginns in weiterführende Schulen oder die ökonomische Rezession für allgemein gültige schwerwiegende Hindernisse.

Eines der wesentlichsten Probleme des Frühbeginns jedoch ist europaweit, für eine gute Ausbildung der Lehrer zu sorgen. Qualifizierte Lehrende für diese spezifische Form des Fremdsprachenunterrichts sollten über mindestens drei folgende Kompetenzen verfügen (vgl. Edelenbos und Kubanek-German, 2004: 4): (1) über die Kompetenz in der Zielsprache, (2) über Kompetenz in der Didaktik des Fremdsprachen-Frühbeginns – also nicht nur in der Fremdsprachen-Didaktik allgemein, sondern fokussiert ganz konkret auf den Frühbeginn, (3) über gute Kenntnis über Spracherwerb und die Fähigkeit, Lernschwierigkeiten zu erkennen und darauf einzugehen.

Auf Grund ihrer Evaluierungen schlagen Edelenbos und Kubanek-German sechs wesentliche Verbesserungen vor, die nötig wären, wenn sich der Fremdsprachen-Frühbeginn erfolgreich entwickeln sollte. Im Weiteren möchten wir die einzelnen sechs Punkte aus der Sicht des DaF-Frühbeginns in der dritten Klasse der tschechischen Grundschulen und in der universitären Ausbildung angehender DaF-Lehrkräfte kommentieren.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Alle sich auf die erwähnten sechs Punkte beziehenden Zitate stehen bei Edelenbos/Kubanek-German (2004) auf Seite 7.



Die **erste** Verbesserung „betrifft die Entwicklung von Gesamtkonzepten für spezifische Zielgruppen. Ein Beispiel wäre die Entwicklung [...] von Einschätzungsinstrumenten zum Vorwissen von Kindern.“ Mit dieser Problematik hat sich bis jetzt meines Wissens die tschechische Szene noch nicht befasst. Es ergeben sich hier daher viele Möglichkeiten zur Erforschung dieser Problematik sowohl für die Lehrer in den Schulen, als auch für die Pädagogik und Psycholinguistik. Auch die Ausbildung der im Rahmen des Fremdsprachen-Frühbeginns unterrichtenden Lehrkräfte sollte diese Lehrer auf die spezifischen Bedingungen dieses Unterrichts vorbereiten. Dazu wäre es erwägens- und empfehlenswert, ein neues Fach im Fremdsprachen-Lehramtsstudium einzuführen, nämlich die Didaktik des Fremdsprachen-Frühbeginns. Dies könnte für die Qualifikation sowohl der angehenden als auch der sich weiterbildenden Lehrer einen wichtigen Beitrag leisten, denn bis jetzt haben die meisten von ihnen entweder die Qualifikation für die Fremdsprache (zum Beispiel das Germanistik-Studium), aber keine für die Tätigkeit als Primarlehrer – oder aber sie sind für die Primarstufe qualifiziert, ihre Fremdsprachen-Kompetenzen lassen jedoch manches zu wünschen übrig. Dass eine solche Situation nicht nur für tschechische Lehrende spezifisch ist, sondern auch in der EU als problematisch gilt, beweisen die Recherchen für die Europäische Kommission.

#### Die **zweite** Verbesserung

besteht in der Entwicklung einer ‚visuellen Didaktik‘ für den Fremdsprachenunterricht. Darunter ist mehr zu verstehen als die bildhafte Darstellung von Grammatikphänomenen oder der quantitativ erhöhte Einsatz von Bildern. Vielmehr ist gemeint, dass die Lehrer durch multimediale Unterstützung sowohl buchstäblich wie im übertragenen Sinn sich ein Bild der Lehr- und Lernprozesse machen können. Dies kann durch die Zusammenstellung von vorbildhaften Unterrichtsszenen auf DVD geschehen oder durch Analysen von Lehrerverhalten, die in ein Format gebracht sind, das auf dem PC abspielbar ist.

Inzwischen sind international verwendbare Aufnahmen auf Video und DVD bei Langenscheidt erschienen, die auch für den Frühbeginn relevant sein können. Mit konkreten Phänomenen des Frühbeginns in der dritten Klassenstufe der tschechischen Grundschulen befasst sich eine zur Zeit an der Universität in Ústí nad Labem laufende Diplomarbeit, deren Bestandteil Videoaufnahmen aus dem

Unterrichtsverfahren bilden. Sie könnten später als Musterbeispiele der breiteren pädagogischen Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden.

Die **dritte** Verbesserung „besteht in der Entwicklung von differenziertem Arbeitsmaterial, das den Lernenden verschiedene Lernwege erlaubt und sie verschiedene Leistungen erreichen lässt.“ Für den altersgemäßen, grundschulspezifischen Unterricht, der Schüler der dritten Klasse für Sprachen (Muttersprache wie Fremdsprache) sensibilisieren soll ist ein DaF-Lehrwerk erarbeitet worden, das diesen Kriterien entspricht. In Anlehnung an die europäischen Rahmenprogramme sowie an den in der Tschechischen Republik geltenden RVP (Rahmen-Bildungsprogramm) ermöglicht es den Lernenden, sich bereits im Frühbeginn Lernstrategien zum Fremdsprachenerwerb anzueignen, die sie zum lebenslangen Lernen der gewählten deutschen aber später auch anderer Fremdsprachen motivieren können. Das Lehrwerk besteht aus einem Lehrbuch (Maroušková/Eck 2006a), einem Arbeitsheft für Schüler (Maroušková/Eck 2006b), einer Handreichung für den Lehrer (Maroušková/Eck im Druck) und einer CD-ROM mit interaktivem Lernprogramm (Maroušková et al. 2005). Das Lehrwerk kann sich nicht nur an neuesten Erkenntnissen auf dem Gebiet des Fremdsprachenerwerbs orientieren, sondern sich auch auf jahrzehntelange Erfahrungen aus dem schulischen und universitären Fremdsprachen-Unterricht stützen. Es gehört zum Standard und zur Tradition der tschechischen Theorie des Fremdsprachenunterrichts, dass das Erlernen der Sprache eines anderen Volkes nicht losgelöst von der Auseinandersetzung mit seiner Kultur erfolgen kann. Dabei muss man nicht erst an den weltberühmten Comenius denken, sondern auch etwa an Ottokar Chlup und Václav Příhoda in der Zeit der Ersten Republik oder an die Mitglieder der Prager Schule, die sich auch mit dem Erlernen von fremden Sprachen befasst haben (Mathesius, Kopecký – Russisch und Tschechisch, Vachek – Englisch, Beneš – Deutsch uvm.).

Die **vierte** Verbesserung „ist die stärkere Betonung der internationalen Komponente im Frühbeginn. [...] Auch der reale grenzüberschreitende Kontakt sollte zunehmen.“ Dazu sind jedoch nicht überall Dispositionen da. Die grenznahen Regionen, wie zum Beispiel gerade die Aussiger Region mit den nahe liegenden Euroregionen Erzgebirge, Elbe und Neiße, haben die besten Voraussetzungen dafür. Wahrscheinlich deswegen haben die Eltern in vielen Grundschulen dieser Region den Wunsch geäußert, in den Schulen Deutsch als erste Fremdsprache zu unterrichten oder aber – wenn das nach dem neuen *Národní*

*plán* nicht mehr durchführbar wäre – sollte die Schule einen fakultativen freiwilligen, parallel zum Englisch-Unterricht verlaufenden DaF-Unterricht ermöglichen. In ihrem Artikel (Pavličková: 2006/2007) plädiert die Verfasserin für eine solche Möglichkeit, denn sie weiß aus Umfragen, dass die Eltern in solchen grenznahen Regionen in dem DaF-Unterricht eine pragmatische Zielsetzung des Sprachenlernens für ihre Kinder sehen. In diesem Kontext ist wohl nicht nur der geographische, sondern auch der historische Aspekt relevant, dass die deutsche Sprache auf dem Gebiet der heutigen Tschechischen Republik seit dem Mittelalter die Rolle einer der beiden Landessprachen in einer multikulturellen Gesellschaft spielte. Dabei hat sich für die Mitte Europas erwiesen,

wie vorteilhaft sich die Symbiose unterschiedlicher ethnischer Gruppen auf das geistige und materielle Wohl des Landes auswirken kann. Die gegenseitige Bereicherung und Befruchtung beider Sprachgruppen im Herzen Europas kann durch überdurchschnittlich hohen Anteil hervorragender Persönlichkeiten der deutschen und tschechischen Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik belegt werden, die ihren menschlichen und beruflichen Werdegang weitgehend dieser Kultursymbiose ihrer böhmischen, mährischen bzw. schlesischen Heimatregion verdanken. (Veselý 2005: 197)

Was die aktuelle Lage des Deutschen als Fremdsprache betrifft, so ist die Feststellung der Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache in dem Papier *Deutsch als Fremdsprache weltweit* (2005: 14) leider aussagekräftig genug:

In der Tschechischen Republik gehen die Lernerzahlen signifikant zurück. Aber Deutsch ist in der Tschechischen Republik noch immer die wichtigste Fremdsprache nach Englisch. Die unmittelbare Nachbarschaft zu deutschsprachigen Ländern und die engen wirtschaftlichen und kulturellen Verbindungen begründen den Stellenwert einer wichtigen Fremdsprache. [...] Die Auswirkungen des neuen Schulgesetzes mit Vorgaben über die Sprachenfolge und die Wahl der ersten Fremdsprache können sich in den statistischen Angaben noch nicht niederschlagen, das Gesetz gibt indessen Anlass zu der Befürchtung, dass mittelfristig die hohe Zahl der Deutschlerner in der Tschechischen Republik auch weiterhin sinken kann.

Die **fünfte** Verbesserung „besteht in der Konzeption durchgehender Lehr- und Entwicklungslinien vom Beginn der Grundschule bis zum Ende der Schulpflicht.“ Das ist heutzutage bereits in dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für*

*Sprachen* in Form von etappenweise zu erreichenden Stufen von A1 bis A2 in der tschechischen Grundschule und bis B1 beziehungsweise B2 bis zum Abitur, wie es der RVP (Rahmen-Bildungsprogramm) des Schulministeriums MŠMT vorsieht (vgl. auch Metodický portál RVP: 2007). „Zugleich ist aber beim Entwurf von Lehr- und Entwicklungs‘linien‘ zu beachten, dass Lernen kein gleichförmiger Prozess ist, sondern auch Stolpern und Sprünge, Pausen und scheinbare Stillstände beinhaltet.“ Dem sollten die konkreten und adressatengerechten ŠVP, das heißt die Ausbildungsprogramme der (jeweiligen) Schulen abhelfen, die von konkreten Lehrern für konkrete Schüler unter konkreten schulischen Bedingungen erstellt werden sollen. Ein Bild, wie der einzelne Lernende seine Kompetenzen entwickelt und welches Niveau er gerade erreicht hat, kann darüber hinaus auch das Europäische Sprachenportfolio bieten. Zu dessen Anwendung für ein lebenslanges Fremdsprachenlernen können und sollten die Grundlagen bereits in der dritten Klasse gelegt werden. Wie man in den Umgang mit dem Sprachenportfolio allmählich einsteigen kann, zeigen mit den einzelnen wesentlichen Eckpunkten auf eine kindergerechte Weise Maroušková und Eck (2006b).

Die **sechste** Verbesserung „besteht darin, dafür zu sorgen, dass die Erwartungen bezüglich der Ergebnisse des Frühbeginns realistisch sind. Die Erwartungsmuster, was die aktive Beherrschung einer Fremdsprache bei Kindern angeht, passen häufig nicht zur Realität.“ Eine ähnliche Position vertritt auch Fenclová (2004/5:15), indem sie hervorhebt, dass der Frühbeginn allein nicht automatisch positive Ergebnisse in der Aneignung der Fremdsprache garantieren kann. Vielmehr hängt die Qualität der Leistungen von der Qualität der Lehrenden, des Lernmaterials und der Methoden ab, wobei auch die Rolle des Zeitfaktors zu beachten ist.

Unsere Evaluation gibt Rechenschaft darüber ab, dass der Frühbeginn des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache in tschechischen Grundschulen Chancen und Perspektiven hat, vor allem dann, wenn man die Vorschläge zu dessen Verbesserung sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich zur Kenntnis nimmt und bestrebt ist sie umzusetzen.

## **Literaturverzeichnis:**

- BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (<sup>3</sup>1999): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Tübingen/Basel: Franke.
- BLONDIN, Christiane (1998): Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung. Berlin: Cornelsen.
- CHRIST, Herbert (1999): Sprachenpolitische Perspektiven. Die Stellung und Funktion von Sprachen im schulischen und nicht-schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (<sup>3</sup>1999) Handbuch Fremdsprachendidaktik. Tübingen/Basel: Franke, S. 75-81.
- EDELENBOS, Peter/KUBANEK-GERMAN, Angelika (2004): Fremdsprachen-Frühbeginn: auf der Spur von einigen neuen Entwicklungen in Europa. In: Frühes Deutsch 2, S. 4-7.
- FENCLOVÁ, Marie (2004/5): Někteřé důsledky výuky raného učení cizím jazykům. In: Cizí jazyky Jg. 46, Nr.2, S. 40-41.
- HENDRICH, Josef et. al. (1988): Didaktika cizích jazyků. Praha: SPN.
- MAROUŠKOVÁ, Marie (2003): Wege zur Mehrsprachigkeit in der Euroregion. In: Wissenschaftliche Abhandlungen, Vědecká pojednání, Prace naukowe, Liberec, S. 23-29.
- MAROUŠKOVÁ, Marie et. al. (2005): CD-ROM Výukový program. Praha: Fortuna und Brno: Albion.
- MAROUŠKOVÁ, Marie/ECK, Vladimír (2006a): Němčina pro 3. ročník základní školy. Praha: Fortuna.
- MAROUŠKOVÁ, Marie/ECK, Vladimír (2006b): Němčina pro 3. ročník základní školy. Pracovní sešit. Praha: Fortuna.
- PAVLÍČKOVÁ, Helena (2006/7): Strategie výuky cizích jazyků – cesta k lepšímu dorozumění. In: Cizí jazyky Jg. 50, Nr. 2, S. 71-72.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina (2007): Raná výuka cizích jazyků. Metodický portál RVP. URL: [www.rvp.cz/autor/smolikova\\_katerina](http://www.rvp.cz/autor/smolikova_katerina) [03.04.2007]
- StaDaF – Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (2005): Deutsch als Fremdsprache weltweit 2005. <http://www.goethe.de/mno/priv/1459127-STANDARD.pdf>
- VESELÝ, Otokar (2005): Spezifische Motivationsmöglichkeiten im Deutschunterricht in Tschechien. In: Festschrift zum 15. Gründungsjubiläum des Lehrstuhls Germanistik. Hrsg. v. Hana Bergerová/Renata Cornejo/Ekkehard Haring. Ústí nad Labem, S. 194-203.



# KAMILA PODRÁPSKÁ

## Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung: Möglichkeiten und Grenzen eines Transfers von schultypischen Methodenkonzepten

*Die kognitive Struktur des Erwachsenenlernalers, seine Voraussetzungen zum lebenslangen Lernen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung wurden zum Gegenstand der Andragogik. Der vorliegende Artikel setzt sich mit den Spezifika des Fremdsprachenlernens bei Erwachsenen auseinander, die zur Entstehung einer neuen Disziplin führten – der Sprachandragogik. Er erörtert in diesem Zusammenhang ebenfalls die Relevanz der Prinzipien des kommunikativen Ansatzes.*

### 1 Zur Begriffsbestimmung

Der Ausdruck *Erwachsenenbildung* bezieht sich in unserem Artikel auf die Gesamtheit der Organisationsmodelle und Theorien, die darauf abzielen, individuell und gemeinschaftlich aufgefasste Ausbildungsprozesse zu organisieren, zu steuern und curricular zu unterstützen. Da die Erwachsenenbildung allerdings in ihrer Komplexität weit über die Grenzen des schulischen Bildungsrahmens hinausgeht, wird sie seit mehr als 20 Jahren in der deutsch- sowie tschechischsprachigen Fachliteratur intensiv diskutiert (vgl. Oppermann 1999, Krämer/Walter 1994, Bočková 1995, Homola/Petřková 1985). Dieser gezielte und organisierte Bildungsprozess, der mit dem Einsetzen der industriellen Revolution entstand, gewann für Menschen aller Bevölkerungsschichten für die Dauer ihres gesamten Lebens an Bedeutung. Das bis dahin geltende und die Schule als den entscheidenden Abschnitt in der Erziehung und Bildung eines Menschen ansehende Modell wurde Anfang der 60er Jahre Gegenstand intensiver Ausei-

nersetzungen. Die aus der heutigen Perspektive ungenügende Konzentration des gesteuerten Lernprozesses auf eine einzige Phase des Lebens geriet in eine Krise und initiierte in allen industrialisierten Ländern der Welt den gemeinsamen Ansatz des Rechts auf Zugang zu Bildung und Kultur.<sup>1</sup>

Aktuell beherrscht kaum ein anderes Thema den Diskurs in der gesamten Pädagogik so stark wie die Fragestellungen des Lernens im Erwachsenenalter. Im Hinblick auf die in den meisten Bereichen des Berufslebens durch technische Veränderungen verursachte Vertiefung und Erweiterung des notwendigen Wissens und die dadurch bedingte unaufhaltsame Veraltung relevanter Kenntnisse weisen darauf hin, dass es eine wichtige Aufgabe von Schulen und Weiterbildungseinrichtungen ist, den Lernenden die für das lebenslange Lernen notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln und sie adäquat auf diesen Prozess vorzubereiten (Friedrich 2002: 2). Das Interesse am lebenslangen und von der Lehrperson mehr und mehr unabhängigeren Lernen ist seitens der Pädagogik u. a. eine Folge des gegenwärtigen Perspektivenwechsels, der vom früheren Mittelpunkt „Lehrer“ zum heutigen Mittelpunkt „Lerner“ geht. Der in diesem Zusammenhang neu entstandene Begriff der Pädagogik, nämlich *Andragogik*<sup>2</sup>, ist ein Beweis dafür. Mit Fokus auf das Fremdsprachenlernen wird von der *Sprachandragogik*<sup>3</sup> gesprochen. Allerdings ist in diesem Zusammenhang zu vermerken, dass dieser Begriff kaum wissenschaftlich einheitlich in der Fremdsprachendidaktik definiert noch in der Alltagssprache einheitlich gebraucht wird.<sup>4</sup> Die synonyme Verwendung der Begriffe *Sprachandragogik* und *Fremdsprachenlernen in der Erwachsenenbildung* wird auch in diesem Artikel eingehalten. Es gilt nun also zu klären, welche Faktoren beim Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter in Betracht gezogen werden sollen, welche Anforderungen diese Altersgruppe an den Lehrer stellt, welche Konsequenzen sich daraus für den Lehr- und Lernprozess

---

<sup>1</sup> Diese Entwicklung setzte, gefolgt von den USA, 1968 in Schweden ein und endete 1974 mit der Konvention Nr. 140 des International Labor Office (vgl. Federighi 1997).

<sup>2</sup> Im engeren Sinne deckt der Andragogikbegriff die Erwachsenenbildung ab, d.h. ihre edukative Dimensionen, im weiteren Sinne sei unter diesem Begriff die gesamte Sozialisation eines Erwachsenen auf der kulturellen, edukativen sowie sozialen Ebene zu verstehen (vgl. Šimek 1998).

<sup>3</sup> Namentlich dem Bildungsportal der Johannes Gutenberg Universität Mainz sei in diesem begriffseinführenden Zusammenhang das größte Verdienst zuzuschreiben.

Vgl. <http://www.sprachandragogik.uni-mainz.de/atum?>

<sup>4</sup> Unerwähnt bleibt er bei Bausch/Christ/Hüllen/Krumm 1991 sowie Bausch/Christ/Krumm 2003; Auch die neueste Metadidaktik des Fremdsprachenunterrichts tschechischer Provenienz von Choděra (vgl. Choděra 2006) setzt sich begrifflich mit dem Terminus „Sprachandragogik“ kaum auseinander.



ergeben und welche Relevanz die gegenwärtigen schulischen Methodenkonzepte in diesem Kontext haben.

## 2 Zielgruppenbestimmung in der Sprachandragogik

Werden in der einschlägigen Fachliteratur Lerner im Erwachsenenalter erwähnt, so werden darunter in den meisten Fällen sowohl Studierende im tertiären Schulbereich, berufstätige Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen als auch Erwachsene im außerschulischen Kontext verstanden. In unserem Artikel werden wir uns im entscheidenden Maße letzterer der drei genannten Gruppen zuwenden, die erste wird lediglich als Referenzobjekt herangezogen. Unsere Abgrenzung wurde namentlich in Bezug auf die bereits vorhandene bzw. während des institutionellen (Hoch-)Schullernprozesses entwickelte Lernkompetenz<sup>5</sup> vorgenommen, die einen direkten Einfluss auf die Gesamtgestaltung des Unterrichtsprozesses seitens des Fremdsprachenlehrers und -lerner ausübt.

Die zweite Gruppe, die der Studierenden in Weiterbildungskursen, orientierte sich in ihrer Anfangsphase primär am Erreichen eines unmittelbar arbeitsmarktverwertbaren (Teil-) Abschlusses, der das Ergebnis der Lösungsvorschläge der Wirtschaftskrise der 70er Jahre darstellte. Die Bezeichnung Weiterbildung (continuing education) „wurde zur Unterscheidung solcher beruflich orientierter Angebote von traditioneller, hauptsächlich nicht beruflicher freier Erwachsenenbildung benutzt“ (Fieldhouse 1996: 44). Inhalt dieser Weiterbildungskurse waren in den 80er Jahren sowohl im deutsch- als auch im tschechischsprachigen Raum jene Bereiche, die eine direkte Anwendung im industriegebundenen Berufsbereich fanden. Erst mit der europaweiten politischen Wende wurden die Weiterbildungskonzepte auch für die Fremdsprachenbildung relevant<sup>6</sup>.

In diesem Artikel werden jene Lerner im Erwachsenenalter erwähnt, die das Erlernen einer Fremdsprache mit dem Erwerb zusätzlicher Qualifikation verbinden

---

<sup>5</sup> Zu Lernstilen sowie Lernstrategien und Lerntechniken siehe Näheres bei Bimmel/Rampillon 2000, Mareš 1994 sowie Mareš 1998 u.v.a.

<sup>6</sup> Genannt sei in diesem Zusammenhang der breit gefächerte und von den einzelnen Staaten stark unterstützte Umschulungsprozess der Russischlehrer, der in ganz Mittel- und Osteuropa eine Zusatzqualifikation zu Deutsch- und Englischlehrern anstrebte (vgl. dazu zahlreiche Beiträge in *Cizí jazyky* 1992-1997). Da jedoch dieser einmalige Prozess Ende der 90er Jahre so gut wie abgeschlossen war, ist diese Gruppe von Erwachsenenlernern für unsere Zwecke nicht mehr relevant.

und dadurch eine Erweiterung eigener Berufschancen anstreben oder einen (in vielen Fällen berufsbedingten) Auslandsaufenthalt planen. In selteneren Fällen steht hinter dem Entschluss, Fremdsprachen zu lernen, ein privates Interesse an Filmen und Literatur in einer Fremdsprache, die Erwachsene dazu bewegen könnten, eine Fremdsprache zu lernen bzw. wieder zu lernen.

Diese Abgrenzung trifft in Tschechien das gesamte Sprachkursangebot öffentlicher sowie privater Einrichtungen und auch des betrieblichen Umfeldes. Meist pragmatisch<sup>7</sup> angelegte Sprachkurse werden in diesem Zusammenhang von Universitäten, Volkshochschulen oder Privatanbietern entwickelt und den Zielgruppen angeboten.

### **3 Zur kognitiven<sup>8</sup> Struktur eines Erwachsenenlernalers**

Der Bedarf an Fachleuten, die auf dem tschechischen Arbeitsmarkt über Kenntnisse einer traditionellen Fremdsprache wie Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch oder Russisch verfügen, wächst in fast allen Lebensbereichen. Parallel dazu wächst ebenfalls die Bereitschaft vieler Erwachsenen, eine Fremdsprache zu erlernen oder die vorhandenen Kompetenzen und Kenntnisse zu vervollkommen.<sup>9</sup> Statistisch gesehen befinden sich aktuell in der Tschechischen Republik ca. zwei Fünftel der potentiellen Lernerpopulation im Fremdsprachenlernprozess im Erwachsenenalter. Damit die in diesem Zusammenhang angebotenen Sprachkurse einen hochwertigeren Status erhalten, als „nur zweite Wahl zu sein“ (Quetz 1991: 377), sind v.a. neue fremdsprachendidaktische Schlussfolgerungen in Bezug auf das Sprachkursprofil wie z.B. die konsequente kognitive Charakteristik eines Erwachsenenlernalers vorzunehmen. Anzusprechen sind in diesem Zusammenhang ebenfalls Erkenntnisse der Entwicklungs-, Gedächtnis- und Motivationspsychologie sowie pragmatische Überlegungen bez. der künftigen Verwertbarkeit der gewonnenen lexikalischen Kompetenz.

---

<sup>7</sup> Vgl. dazu die Gliederung Neuners (1997: 84ff.) in pädagogisch und pragmatisch orientierte Sprachkurse.

<sup>8</sup> Unter kognitiver Entwicklung verstehen wir in diesem Kontext die Entwicklung all jener Funktionen, die dem Erkennen und Erfassen der Gegenstände und Personen der Umgebung und der eigenen Person gelten. Zu diesen Funktionen gehören Intelligenz, Sprache bzw. Denken, Wahrnehmung, Problemlösen, Gedächtnis etc.

<sup>9</sup> Nähere statistische Daten sind u.a. unter <http://www.uiv.cz/virtodd/vyber.asp> abzurufen.

Wir gehen in der Definition eines Erwachsenenlerner<sup>10</sup> davon aus, dass dieser im Vergleich zum Schüler jüngeren und mittleren Schulalters<sup>10</sup> auf seiner Stufe der kognitiven Entwicklung über ein breit entwickeltes abstraktes Denken verfügt, das Operationen mit Begriffen abstrakter Art erlaubt. Die von Piaget definierten kindlichen sensu-motorischen Schemata der ersten kognitiven Entwicklungsstufe, die auf der zweiten kognitiven Entwicklungsstufe mittels konkreter Handlung mit Gegenständen interiorisiert werden, um eine konkrete Denkoperation zu unterstützen, müssen im Unterschied zu Kindern nicht mehr motorisch ausgeführt werden, sondern können auch im Geiste vollzogen werden. Auf der letzten kognitiven Stufe wird Unabhängigkeit von konkreten Inhalten, ja von Inhalten überhaupt erreicht: Für den erwachsenen Lerner können Zeichen für abstrakte, formalhafte geistige Operationen stehen (vgl. Piaget/Inhelderová 1970: 63ff.). Die Folgen für die Unterrichtsgestaltung abstrakter Lerninhalte wie z.B. bei der Grammatikvermittlung liegen auf der Hand. Im Sprachunterricht werden in Folge dessen abstrakte, metasprachliche Begriffe eingeführt, die Voraussetzung der erfolgreichen Lernerauseinandersetzung mit einer grammatischen Regel im deduktiven Erschließungsverfahren sind.

Die weiteren wichtigen Variablen für einen effizienten Fremdsprachenunterricht liegen in der Fähigkeit des Erwachsenen, sich auf die zu bearbeitenden Themen langfristig zu konzentrieren und die Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Der objektiv messbare Lernerfolg wird des Öfteren in den Zusammenhang mit dem Selbstlernen gestellt.

Für eine in den meisten Fällen nicht selbstverständlich existierende und ausreichend entwickelte Variable wird die Fertigkeiten Erwachsener gehalten, ihren subjektiven Lernstil zu (er)kennen und individuell angepasste Lernstrategien und -techniken effektiv anzuwenden. Namentlich diese zwei Unterrichtsvoraussetzungen dürfen seitens der Kursleiter nicht überschätzt werden. Lediglich in Abhängigkeit von seiner eigenen auf Lernprozess analytisch orientierten Lerngeschichte ist der Erwachsenenlerner fähig, seinen eigenen Lernprozess<sup>11</sup> zu

---

<sup>10</sup> Die Frage, ob Kinder bessere Sprachlerner sind oder nicht, versuchen u.a. Brunner (Brunner 2002: 12ff.), Appeltauer (Appeltauer 1992: 6ff.) zu beantworten.

<sup>11</sup> Zunächst muss der Lernende über bestimmte kognitive Strategien des Wissenserwerbs und der Wissensnutzung verfügen, die ihm das Lernen neuer Informationen erst ermöglichen (vgl. Breuer 2001: 89, Friedrich 2002: 5). Zu den „nützlichsten“ dieser kognitiven Strategien, die unter den Begriff der Methodenkompetenz fallen, werden Enkodierungsstrategien gezählt, die dazu beitragen, neue Informationen dauerhaft zu speichern, weiterhin Erhaltungsstrategien, die verhindern, dass das Gelernte

steuern. Da die Entwicklung der Lerntechniken und -strategien erst in den letzten zwanzig Jahren<sup>12</sup> zu einem der drei deklarativen Hauptziele des Fremdsprachenlernprozesses neben der pragmatischen und sozial-affektiven Zielsetzung wurde<sup>13</sup>, ist die Annahme relevant, dass Lerner höheren Lernalters über diese Kompetenz nicht verfügen. Der Nachholbedarf ist eine der wichtigsten Aufgabenstellungen der Erwachsenenbildung, denn um ein teilweise selbstgesteuertes Lernen der Erwachsenen handelt es sich laut Weinert erst dann, wenn „der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1992: 102). Dies bedeutet mit anderen Worten, dass der erwachsene Lernende die „Entscheidungen über Lernziele, Lernstrategien, Lernort, Lernzeit, Lernhilfen [...] Lernkontrolle“ (Breuer 2001: 88) und vor allem auch Lerninhalte maßgeblich beeinflussen und steuern kann. Hierin liegt der größte Unterschied zum „Schüler-Lernen“, denn von Autonomie kann nur gesprochen werden, wenn der Lernende stets die Planung, die Auswahl der Lernmaterialien und die Durchführung des Lernprozesses selbstständig und eigenverantwortlich, vollständig und unabhängig von Lehrpersonen übernimmt (vgl. Bimmel 2001, Breuer 2001). Diese für einen Unterrichtsverlauf und Lernerfolg zweifelsohne positiven Fähigkeiten und Fertigkeiten werden beim Erwachsenenlerner allerdings auf der anderen Seite durch einige Lerndefizite beeinträchtigt. Diese (scheinbaren) Defizite liegen in der gedächtnispsychologischen sowie sozial-emotionalen Beschaffenheit des Lerners im Erwachsenenalter. Im Unterschied zu Schülern namentlich jüngeren und mittleren Schulalters verfügen Erwachsene über eine beschränkte Fähigkeit, neue Informationen rasch mechanisch zu speichern. Die geringere Einsetzbarkeit des mechanischen Gedächtnisses führt zweifelsohne zur problematischen Nachahmung von imitativ angelegten Übungen.

Ein Widerspruch in sich ist, dass ähnliche Nachahmungsübungen namentlich für auditiv und audiovisuell veranlagte Lernertypen eine geeignete Übungsform darstellen. Durch sie werden phonetisch-phonologische Strukturen im supra-segmentalen Bereich (v.a. Intonationsverläufe) effizient vermittelt, sie eignen sich

---

im Gedächtnis verblasst, Abrufstrategien, Wissensnutzungsstrategien und Kontrollstrategien, die zur Planung und Regulation des Lernprozesses dienen.

<sup>12</sup> Die ursprüngliche Lehrzieldefinition wurde auf die pragmatische, kognitive und emotionale Dimension eingeschränkt (vgl. Doyé 1991: 126).

<sup>13</sup> Vgl. Janíková/Michels-McGovern 2001: 19.

zur Präsentation von kontextabhängigen lexikalischen Einheiten und Kollokationen. Ihre okkasionelle Speicherung und das anschließende Abrufen könnten während einer Unterrichtsstunde allerdings ein bedeutendes Hindernis sein. Ängste vor möglichem Misserfolg und Versagen beim Aufgabenlösen rufen bei Erwachsenen in höherem Ausmaß Hemmungen hervor, die bis auf den (in den meisten Fällen lediglich individuell wahrgenommenen) Verlust ihres Sozialstatus in der Lerngruppe zurückgeführt werden können. Aus der Perspektive der Motivationspsychologie gesehen sind nämlich tschechische Erwachsene zum Lernen der Fremdsprachen vorwiegend instrumentell, weniger integrativ (vgl. Huneke/Steinig 2002: 14) motiviert. Ihre instrumentelle Motivation baut auf der Erlangung einer beruflichen Karriere, der zwangsläufig ein schulischer Erfolg vorausgehen muss, auf. Stereotype Vorstellungen von Erwachsenenlernern basieren auf einem Verständnis dieses Lernenden als Prototyp des idealen Informationsverarbeiters und leicht motivierbaren Individuums. Wir warnen hier vor diesem ersten Trugschluss. Vielmehr „müssen bei den Lernenden u.U. erst die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, mit den neu entstanden Spielräumen umzugehen“ (Friedrich 2002: 4). Damit die zuvor erwähnten erworbenen und gelernten kognitiven Strategien bei Bedarf aktiviert werden können, ist also vor allem eine ausreichende Motivation vonnöten.

Der zweite Trugschluss, der den Erwachsenenlerner als ideal ausgestatteten Informationsverarbeiter versteht, ist mit der Annahme verbunden, dass die Fertigkeit Leseverstehen für diese Zielgruppe kein Problem mehr sei. In einem Sprachkurs werden in der Regel Lerner mit unterschiedlichem Niveau fremdsprachlicher (Vor-)Kenntnisse integriert. Lehrer in der Erwachsenenbildung gehen davon aus, dass Textarbeit, d.h. erfolgreiches Erfassen und Erschließen von neuen Informationen, für ihre Zielgruppe eine Selbstverständlichkeit ist, da die primäre Fertigkeit, Texte graphematisch zu dekodieren und auf Grund eines schnellen Assoziierens von Graphemfolgen mit ihren Bedeutungen zu verbinden und dadurch semantisch und kontextuell zu interpretieren, längst in der Schulzeit entwickelt wurde. Namentlich im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht sollten sich Lehrer dessen bewusst werden, dass „die Individualisierung des Leseunterrichts manchmal bis zur Umstellung des Lehrprozesses in Einzelkonsultationen zu Verfahrensstrategien und zur Entwicklung optimaler Lesetechniken führen kann.“ (Veselý 1996: 58).

Die erstrangige Aufgabe des Erwachsenensprachunterrichts stellt aus dieser Perspektive also eine Hilfestellung seitens der Lehrperson dar, die sowohl einen emphatischen Zutritt zu einzelnen Lernern bei der Herausbildung von individuell angepassten Lerntechniken als auch die Wahl zielgruppenadäquater Übungsformen (vgl. Doyé 1992: 8) verlangt.

#### **4 Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter: Prinzipien des gegenwärtigen kommunikativ gestalteten Sprachunterrichts**

Möglichst authentischer Gebrauch der Zielsprache, der sprachlich und pragmatisch angemessenes Handeln des Lerners in allen Lebenssituationen ermöglicht, Entwicklung von Verstehens- und Lernstrategien, die Voraussetzungen für das lebenslange (autonome) Lernen schaffen, Entwicklung von sozial-affektiver Kompetenz, die auf der Offenheit zum Fremden und dem zur Toleranz und Akzeptanz führenden Perspektivenwechsel aufbaut: All das charakterisiert das gegenwärtig vorherrschende, linguistisch funktional und pragmatisch orientierte Konzept des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Seine pragmatische Orientierung beschäftigt sich nach Neuner mit Fragen des „zielgruppenspezifischen Bedürfnisses von Lernenden hinsichtlich des Fremdsprachengebrauchs“ (Neuner 2001: 151). Diese Orientierung beruht auf einem konsequenten Wechsel der didaktischen Perspektive<sup>14</sup>. In den Mittelpunkt wird nicht mehr der Lehrprozess an sich gerückt, primär eingegangen wird auf Spezifika der einzelnen Lernergruppen, die die gegenwärtige curriculare Planung deutlich beeinflussen. In Betracht gezogen werden in erster Linie die Forschungsergebnisse der Linguistik (sprachliche Korpora als Ausgangsbasis der Wahl der lexikalischen und grammatischen Minima), der Fremdsprachendidaktik und der Mediendidaktik (angestrebte fremdsprachliche Progression, Gewichtung einzelner Zielkompetenzen, Nutzung von gegenwärtigen Medien), der Pädagogik (Diskussion der altersadäquaten Arbeits- und Sozialformen sowie Unterrichtsmittel) und der Motivationspsychologie.

---

<sup>14</sup> Die zielgruppenadäquaten Methoden werden in Bezug auf Erwachsene tiefgehend bei Zimmermann 1987 sowie Zimmermann 1990 diskutiert.

Die kontinuierliche Entwicklung von berufsorientierten, offen angelegten Lehrwerken<sup>15</sup> charakterisierte in den letzten zwanzig Jahren die gesamte Lehrbuchproduktion für den außerschulischen Bereich der Sprachandragogik in ganz Europa. In Bezug auf die Entwicklung von Erwachsenensprachcurricula wird hier auf der sprachlichen und didaktischen Ebene Wert auf pragmatisch begründete Themen- und Sprechabsichtwahl gelegt, die eine auf die Erwachsenenwelt orientierte lexikalisch-grammatikalische Progression<sup>16</sup> prägt. Auf den Beruf fokussierte Themen- und sekundär auch Textwahl übt ebenfalls einen direkten Einfluss auf die zu entwickelnden Kompetenzen aus, die konsequent in realitätsnahen didaktischen Kontexten eingeführt werden.<sup>17</sup> Die erstrangige Entwicklung der Verstehenskompetenzen (Hör- und Leseverstehen) wird als Ausgangsbasis der eigenen nach Sprachvorbildern realisierten sprachlichen Produktion (auf dem Anfängerniveau vorwiegend im mündlichen, in späteren Lernphasen auch im schriftlichen Bereich) verstanden, die den Erwachsenen die o.g. Hemmungen abbauende Sicherheit im Umgang mit der Fremdsprache in sozial heterogenen Lerngruppen verleiht.

Die soziale und sprachliche Interaktion ist im Erwachsenenunterricht als eine weitere wichtige Komponente fremdsprachlichen Lernens anzusehen, die sich sehr positiv auf den Lernerfolg auswirken kann. Dies bedeutet, dass in zunehmender Weise kooperative Lernformen angestrebt werden müssen. Wählt der Lehrer geeignete Sozialformen für den Erwachsenensprachkurs und unterstützt er diese durch geeignete Arbeitsanweisungen und methodische Hilfestellungen, initiiert und betreut er hiermit die Kooperation der Lernenden untereinander, die die Basis ihres eigentlichen Berufslebens darstellen. Den Lernenden muss verdeutlicht werden, welche positiven Einflüsse die Fähigkeit einer fremdsprachlichen Interaktion mit anderen Lernenden für ihr eigenes Lernen haben kann und sie müssen mit den für effektives Gruppenlernen nötigen Strategien vertraut werden. Außerdem wurde gerade in der jüngsten Vergangenheit vermehrt darauf hingewiesen, dass die

---

<sup>15</sup> Genannt seien in diesem Zusammenhang berufsorientierte Lehrwerke wie *Deutsch im Hotel* (1994), *Hotellerie und Gastronomie* (1992), *Němčina pro státní správu* (1999) u.v.a.

<sup>16</sup> Vgl. die metadidaktisch aufgefassten Beiträge von Repka 1997/98, Choděra 2006 u.v.a.

<sup>17</sup> Als Beispiel sei das Lehrwerk *Deutsch aktiv neu GS2* genannt, das das Leseverstehen mit Gebrauchsanweisungen zu Kopiergeräten und das Hörverstehen in Verbindung mit Rundfunkmeldungen zu Stausituation einführt (Neuner et al. 1994:14f).

Fähigkeit und Bereitschaft, in einem Team zu arbeiten, in der heutigen Gesellschaft immer wichtiger wird (vgl. Breuer 2001: 106).

Gewöhnt an den beruflichen Umgang mit Informationsquellen verlangen Erwachsenenlerner ebenfalls für ihre nächste Lernumgebung ein reiches Angebot an bereitgestellten Lern- und Informationsquellen. Nach Müller-Hartmann und Legutke muss das Klassenzimmer für den Bereich des Fremdsprachenlernens zu einer „Lernwerkstatt“ als Fachraum für das Fremdsprachenlernen werden, „der eine Fülle von unterschiedlichen Informationsangeboten für die Schüler bereit hält, in dem unterschiedlichste Lern- und Sozialformen problemlos realisiert werden können“ (Legutke/Müller-Hartmann 2000: 11). Auch und besonders Computern und den neuen Medien<sup>18</sup> soll in solchen Lernumgebungen für das selbstgesteuerte Lernen eine große Bedeutung zukommen. Die Bereitschaft, sich beim Fremdsprachenlernen mit neuen Medien auseinanderzusetzen, ist allerdings geschlechtsabhängig und wirkt sich v. a. auf technisch begeisterte männliche Lerner aus.<sup>19</sup>

Die oben diskutierten Prinzipien des erfolgreichen fremdsprachlichen Erwachsenenunterrichts können allerdings nur unter einer Voraussetzung effektiv umgesetzt werden. Die Unterschiedlichkeit der traditionell schulischen und pragmatisch orientierten außerschulischen Lernkontexte sowie deren direkte Auswirkung auf die Gestaltung konkreter Unterrichtseinheiten für Erwachsene wird aus der Lehrerperspektive in unzureichender Weise fachdidaktisch reflektiert. Die anhaltende Überzeugung der Fremdsprachenlehrer, dass identische Vermittlungsmethoden, Übungsreihen und Feedbackmeldungen denselben Motivations- und Lehrwert für unterschiedliche Altersgruppen aufweisen würden, ist abwegig und falsch.<sup>20</sup> Mit dringender Notwendigkeit sollen in diesem Zusammenhang sprachandragogische Inhalte in die neu entstehenden prägradualen Lehrerausbildungscurricula aufgenommen und mit den angehenden Fremdsprachenlehrern in ihre künftige Berufspraxis umgesetzt werden. Solange dies nicht passiert ist, bleibt

---

<sup>18</sup> Der Begriff umfasst hier entsprechend der Definition von Kerres (vgl. Kerres 2000) die digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien wie computergestützte Lernprogramme, Multimedia-Anwendungen, internetbasierte Lernumgebungen und Videokonferenzen.

<sup>19</sup> Ich erlaube mir diese nicht an Fachquellen gestützte und lediglich empirisch begründete Behauptung auf Grund meiner zwanzigjährigen Erfahrung in deutschen und tschechischen Sprachkursen für Erwachsene.

<sup>20</sup> Wie lange würden Erwachsene einen unsystematischen und lediglich auf dem okkasionellen Gedächtnis basierenden imitativen Ansatz bei der Grammatikvermittlung akzeptieren und welche Auswirkung hätten dagegen deduktive Verfahren auf Schüler jüngeren Schulalters?



auch für motivierte Erwachsenenlerner die Absicht, im Sprachkurs eine Fremdsprache zu lernen, „nur zweite Wahl“ (Quetz 1991: 377).

## **Literaturverzeichnis:**

- APELTAUER, Ernst (1992): Sind Kinder bessere Sprachlerner? In: Lernen in Deutschland Jg. 12, Nr. 1, S. 6-12.
- BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Stuttgart: UTB.
- BIMMEL, Peter/RAMPILLON, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- BOČKOVÁ, Věra. a kol. (1995): Aktuální problémy výuky a vzdělávání dospělých. Olomouc: Univerzita Palackého.
- BREUER, Jens (2001): Selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen und komplexe Lehr-/ Lernmethoden – Analyse der Formen im herkömmlichen Präsenzlernen sowie deren Unterstützung durch das Internet.  
URL: <http://www.fbh-mercur.de/team/breuer/Downloads/Lernmethoden.PDF>  
[13.12. 2006]
- BRUNER, Jerome (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hans Huber Verlag.
- BURGER, Günter (Hg.) (1995): Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung: Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber.
- CLALÜNA-HOPF, Monika/PLETTENBERG, Marilu (1992): Hotellerie und Gastronomie (Deutsch im Beruf). Rheinbreitbach: Dürr+Kessler.
- DOYÉ, Peter (1991): Lehr- und Lernziele. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen und H.-J. Krumm. Tübingen: Francke Verlag, S. 126-131.
- DOYÉ, Peter (1992): Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- FEDERIGHI, Paolo: Glossar der Erwachsenenbildung.  
URL:<http://www.esnal.net/eureda/lib.pdf> [19.01.2007]
- FRIEDRICH, Helmut (2002): Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten.  
URL:<http://www.learnline.nrw.de/angebote/selma/grundlegendes/vortraegeaufsaetze/friedrich.pdf> [06.02.2007]  
URL: <http://www.sprachandragogik.uni-mainz.de> [09.03.2007]

- HOMOLA, Milan/PETŘKOVÁ, Anna (1985): Psychologie výchovy a vzdělávání dospělých I. Olomouc: Univerzita Palackého.
- HUNEKE, Hans-Werner/STEINIG, Wolfgang (2002): Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- CHODĚRA, Jaromír (2006): Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru. Praha: Academia.
- JANÍKOVÁ, Věra/MICHELS-McGOVERN, Monika (2001): Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick. Brno: Masarykova univerzita.
- KRÄMER, Sabine/WALTER, Klaus-Dieter (1994): Effektives Lernen in der Erwachsenenbildung. Ismaning: Hueber-Holzmann Verlag.
- MAREŠ, Josef (1994): Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení žáků. In: Pedagogika 4, S. 358-362.
- MAREŠ, Josef (1998): Styly učení studentů a žáků. Praha: Portál.
- NEUNER, Gerhard et al. (1994): Deutsch aktiv neu 2 GS. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- NEUNER, Gerhard/HUNFELD, Hans (1997): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- OPPERMANN, Detlef (1999): Erwachsenenbildung im Wandel. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- PIAGET, Jean/INHELDEROVÁ, Bärbel (1970): Psychologie dítěte. Praha: SPN.
- QUETZ, Jürgen (1991): Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen und H.-J. Krumm. Tübingen: Francke Verlag, S. 376-381.
- REPKA, Peter (1997/1998): Komunikatívny prístup a výber jazykových prostriedkov. In: Cizí jazyky 7-8. Plzeň: Fraus.
- ŠIMEK, Dušan (1998): Approaches to the Curriculum of Andragogy. In: Člověk a společnost na přelomu milénia. Hrsg. v. D. Šimek. Olomouc: Univerzita Palackého.
- VESELÝ, Ottokar (1996): Leseverstehen im fachbezogenen Deutschunterricht für Tschechen. Ústí n.L.: Acta universitatis Purkynianae. Slavogermanica IV.
- WEINERT, Franz (1992): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung Jg. 20, Nr. 2, S. 99-110.
- ZIMMERMANN, Günter (1987): Lehrmethoden und Interaktionen im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene. In: Zielsprache Englisch, Heft 3, S 1-7.
- ZIMMERMANN, Günter (1990): Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung. Ismaning: Hueber.

# MAREK SCHMIDT

## **Einsatz von korporagestützten Bedeutungserklärungsverfahren im fortgeschrittenen DaF-Unterricht am Beispiel der deutschen Adjektive *fühlbar* vs. *spürbar***

*In diesem Artikel wird auf die lückenhafte lexikografische Darbietung von paradigmatisch-syntagmatischen Beziehungen hingewiesen und auf neue, korpusgestützte methodologische Verfahren der lexikosemantischen Analyse eingegangen. Im Mittelpunkt steht das am Mannheimer Institut für Deutsche Sprache entwickelte topografische Modell CNS (Contrasting Near Synonyms), dessen Beitrag für die Erforschung der Synonymie am Beispiel deutscher Adjektive „fühlbar“ vs. „spürbar“ präsentiert wird.*

### **1 Problemstellung**

Die meisten Fremdsprachendidaktiker sind sich einig, dass die Bedeutungserhellung und Bedeutungserklärung im Prozess des Fremdsprachenerwerbs eine der wichtigsten Rollen spielen:

Die Bedeutungserhellung bedarf schon insofern großer Aufmerksamkeit, als sie quasi die Voraussetzung für alle weiteren Lernprozesse darstellt. Infolgedessen steht die Semantisierung am Anfang des Erwerbsprozesses, ganz gleich, ob der rezeptive oder produktive Gebrauch angestrebt wird. (Löschmann 1993: 95f.)

Das Hauptziel der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht liegt neben der Darbietung und Vermittlung der korrekten Schreibweise, Aussprache sowie morphosyntaktischer Regularitäten der zu erlernenden lexikalischen Einheiten in

ihrer *Semantisierung*.<sup>1</sup> Unklarheiten gibt es jedoch in der Frage, *wie* man im Unterrichtsprozess den Wortschatz einer Fremdsprache effizient vermitteln und das für dessen korrekte, stilistisch angemessene Verwendung notwendige Sprachgefühl effektiv entwickeln kann (vgl. z.B. Hendrich et al. 1988: 139 ff., Henrici/Köster 1987: 57, Löschmann 1993). Der Schwierigkeitsgrad der mit der Semantisierung verbundenen methodischen Verfahren steigt oft mit dem Fortschritt der Lernenden, denen im Unterrichtsprozess die gesamte (besonders bei Polysemen so schwer zu erfassende) semantische Extension sowie semantische Intension der fremdsprachlichen Lexeme stufenweise präsentiert und somit Einblick in die Komplexität des verwickelten Gewebes von interlexikalischen Beziehungen vermittelt werden sollten. Zu den anspruchsvollsten Aufgaben der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht gehört zweifelsohne die Vermittlung von systemhaften paradigmatisch-syntagmatischen Bedeutungsbeziehungen, insbesondere der *Synonymie*.

## 2 Synonymiedarbietung in Wörterbüchern

Schlägt man als Nichtmuttersprachler die meisten gängigen lexikografischen Nachschlagewerke auf, stellt man fest, dass die Darbietung von paradigmatisch-syntagmatischen Beziehungen der Stichwörter nicht selten an der Grenze zwischen lückenhafter Präsentation von einigen (gezielt ausgewählten) sprachlichen Beispielen (einsprachige Bedeutungswörterbücher), wenig (oder gar nichts) erleuchtender (meist tautologisch gestützter) Bedeutungserklärung oder bewusster Vernachlässigung dieser Aspekte (zweisprachige Übersetzungswörterbücher) balanciert. Onomasiologische Wörterbücher der deutschen Sprache setzen sich darüber hinaus mit der Problematik der Stichwortanordnung sowie mit der exakten und ususgetreuen Bedeutungsdefinition (samt Markierung von stilistischen Merkmalen) auseinander (zu dieser Problematik vgl. Hass-Zumkehr 2001: 265ff., Vachková 1999: 85-90). Wie im folgenden Überblick präsentiert wird, können die Verwendungsaspekte von *sehr nahen* synonymischen Lexemen mit Hilfe gängiger Wörterbücher nur sehr schwer aufgedeckt werden; ein Nichtmuttersprachler, für

---

<sup>1</sup> Unter *Semantisierung* wird in diesem Artikel der Prozess der Bedeutungserschließung sowie -erklärung im Fremdsprachenunterricht verstanden.

den die in Synonymieforschung übliche Substitutionsprobe (vgl. Filipec 1961, Schippan 1992) auf Grund eines mangelhaften Sprachgefühls ausgeschlossen ist, tappt nach wie vor im Dunkeln.

## LEXIKOGRAFISCHE DARBIETUNG<sup>2</sup> DER LEXEME *fühlbar* VS. *spürbar* IM ÜBERBLICK

### I. EINSPRACHIGE BEDEUTUNGSWÖRTERBÜCHER

#### a) **Duden – Deutsches Universalwörterbuch**

**fühl|bar** <Adj.>: **1.** *sich so deutlich bemerkbar machend, dass es empfunden, gespürt wird; merklich*: ein -er Unterschied; die Bedingungen wurden f. erleichtert.  
**2.** (selten) *sich durch den Tastsinn wahrnehmen lassend*: der Puls war kaum f.

**spür|bar** <Adj.>: **a)** [*körperlich*] *wahrnehmbar, zu fühlen, zu merken*: eine -e Abkühlung; [deutlich] s. sein; es ist s. kälter geworden; **b)** *sich (in bestimmten Wirkungen) deutlich zeigend; deutlich, merklich*: eine -e Zunahme der Kriminalität; die Gewinne sind s. (*beträchtlich*) gestiegen, zurückgegangen; er war s. (*sichtlich*) erleichtert.

#### b) **Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache**

**fühl•bar** *Adj*; **1** so, dass man es spüren, fühlen (1) kann: *e-n kaum fühlbaren Puls haben; Das Wasser ist am Ufer f. wärmer* **2** so, dass man es wahrnehmen kann ≈ deutlich, spürbar ↔ unmerklich <ein Fortschritt, e-e Erleichterung, e-e Verschlechterung>

**spür•bar** *Adj*; so, dass man es fühlen oder bemerken kann ≈ fühlbar, merklich <e-e Abkühlung, e-e Erwärmung; e-e Erleichterung, e-e Verschlechterung; (es wird) s. kälter, wärmer>

#### c) **Wahrig Deutsches Wörterbuch**

**fühl•bar** <Adj.> *so beschaffen, dass man es fühlen kann, spürbar, merklich*; eine ~ e Erleichterung

**spür•bar** <Adj.> *so beschaffen, dass man es spüren kann*; eine ~ e Erleichterung; es ist ~ kälter geworden

---

<sup>2</sup> Vollständige bibliografische Angaben – siehe Literaturverzeichnis.

## II. ONOMASIOLOGISCHE WÖRTERBÜCHER

### a) Synonymwörterbuch. Sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache

**fühlbar:** 1. ↑ empfindlich (2) – 2. ↑ merklich

**spürbar:** 1. ↑ merklich – 2. ↑ empfindlich (2)

### b) Duden Sinn- und Sachverwandte Wörter

**spürbar** ↑ einschneidend.

**fühlbar:** ↑ einschneidend, ↑ tastbar.

### c) DORNSEIFF Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen

#### **fühlbar**

Stoff · Gehalt · Körperlichkeit · Masse · Material · Materie · Physis · Stofflichkeit · Substanz · Werkstoff · Wesen · Wesenheit · Zeug · Empirie · Materialismus · Naturalismus · Rationalismus · Realismus · Atomphysik · Chemie · Experimentalphysik · Physik · stofflich · empirisch · fassbar · **fühlbar** · greifbar · irdisch · kompakt · konkret · körperlich · leiblich · materiell · objektiv · physisch · real · reell · sinnlich · substanziell · tot · materialistisch · realistisch · verkörpern · materialisieren · realisieren · bestehen aus

#### **spürbar**

Suche ergab keine Treffer

### d) Knaurs Lexikon der Synonyme

**fühlbar:** merklich, spürbar, sichtlich, wahrnehmbar, sichtbar, wirklich, erkennbar, deutlich, greifbar, einschneidend, auffallend, gravierend, tiefgehend, offenbar, markant

**spürbar** → merklich

## III. DEUTSCH-TSCHECHISCHE ÜBERSETZUNGSWÖRTERBÜCHER

### a) Deutsch – tschechisches Wörterbuch (Siebenschein)

**fühlbar** *citelný; patrný, zjevný, značný*; es herrscht ein e-er Mangel an Arbeitskräften *je citelný, značný nedostatek pracovních sil*; ein –er Unterschied *značný rozdíl*; etw. macht sich f. *něco lze pozorovat, pociťovat*; eine –e Lücke, ein –er Verlust *citelná mezera, ztráta*

**spürbar** *citelný, zřejmý*; eine –e Erwärmung, Erleichterung *citelné oteplení, zřejmá úleva*

**b) Německo-český slovník (Widimský)**

**fühlbar** *citelný 1 patrný, značný 2 bolestný*

**spürbar** Suche ergab keine Treffer

**c) Lingea Lexikon: Německo-český velký slovník**

**fühlbar** (Adj)

1. **patrný, citelný** (puls ap.)

2. **citelný, jasný, viditelný, patrný** (pokrok, zhoršení ap.)

*einen fühlbaren Verlust erleiden* utrpět citelnou ztrátu

*eine fühlbare Erleichterung fühlen* pocítit viditelnou úlevu

**spürbar** (Adj)

**citelný, znatelný, upozorovatelný** (ochlazení, zhoršení ap.)

*es wird spürbar kälter* znatelně se ochladilo

Wie aus den gerade präsentierten Wörterbuchartikeln klar hervorgeht, sind die Bedeutungsdefinitionen der untersuchten lexikalischen Einheiten für einen (auch sehr fortgeschrittenen) nichtmuttersprachlichen Deutschlerner nicht exakt genug, indem sie sich entweder gegenseitig überschneiden oder auf tautologischer Basis beruhen. Die angeführten Beispiele sind auf Grund der relativ beschränkten Exemplifikationsmöglichkeiten nicht ausreichend. Obwohl ihre Usualität in bestimmten Kontexten manchmal in Frage gestellt werden könnte, werden sie des Öfteren übernommen.

### **3 Korpusgestützte Herangehensweise**

Die in der fremdsprachendidaktischen Diskussion wiederholt manifestierte Forderung nach einer systemhaften Darbietung von paradigmatisch-syntagma-

tischen Beziehungen im Lexikon auf der Grundlage des sprachlichen Kontextes<sup>3</sup> findet seit Neuem in der korpuslinguistischen Verankerung eine Stütze. Bei sehr nahen Synonymen ermöglichen erst moderne korpuslinguistische Tools eine usunähere Bestimmung der Strukturbedeutung von untersuchten Lexemen sowie eine viel verlässlichere Einsicht in ihre Verwendungsaspekte. Eines davon stellt das im Fachbereich Korpuslinguistik (im Projekt *Methoden der Korpusanalyse und -erschließung*) des Mannheimer Instituts für Deutsche Sprache entwickelte topografische Modell SOM (Self Organizing Maps)<sup>4</sup> dar. Das Modell beruht auf der Grundlage der simulierten neuronalen Netze und geht von der Similarität der im Rahmen der Kookkurrenzanalyse festgestellten Kookkurrenzprofile von ausgewählten lexikalischen Einheiten aus. Die Wechselwirkungen zwischen mehreren Kookkurrenzprofilen vermitteln einen Einblick in den *parole*-Bereich und ermöglichen die Bestimmung von charakteristischen Diskursbereichen, in die das jeweilige Lexem eingebunden ist.

Bei der Interpretation eines SOM-Modells können bestimmte sich in den Kookkurrenzclustern manifestierende Verwendungsaspekte beobachtet werden. Von Bedeutung ist, welche Lexeme sich in den Feldern des topografischen Modells um einander gruppieren, sodass kleinere Homogenitätskerne entstehen (Erschließung von typischen Diskursbereichen), und welcher Ton des Farbspektrums ihnen zugeordnet wurde. Das Farbspektrum steht im direkten Zusammenhang mit der Ähnlichkeit der Kookkurrenzprofile von den zu analysierenden Lexemen. Je näher die Farbtöne auf der Skala des Farbspektrums stehen, desto mehr Ähnlichkeiten weisen die Kookkurrenzcluster auf (und umgekehrt).

Für diesen Artikel wurden absichtlich zwei sehr nahe deutsche adjektivische Synonyme *fühlbar* vs. *spürbar* gewählt, bei denen vorauszusetzen ist, dass ihre korrekte, ususgetreue Verwendung tschechischen Deutschlernern auf Grund der Ähnlichkeit der semantischen Extension (teilweise auch in Folge der semantischen Divergenz) extreme Schwierigkeiten bereiten wird.

---

<sup>3</sup> Zur *Bedeutungserschließung* im DaF-Unterricht vgl. Löschmann (1993: 96); zum *sprachlichen Kontext* vgl. Filipec (1961: 184).

<sup>4</sup> BELICA, C.: Kookkurrenzdatenbank CCDB. Eine korpuslinguistische Denk- und Experimentierplattform für die Erforschung und theoretische Begründung von systemisch strukturellen Eigenschaften von Kohäsionsrelationen zwischen den Konstituenten des Sprachgebrauchs. ©2001-2007 Institut für Deutsche Sprache, Mannheim.



© Cyril Belica: Modelling Semantic Proximity - Self-Organizing Map (version: 0.20, init tau: 0.02, dist: uncentered Pearson, iter: 1000)

<b>FÜHLBAR</b>				
Drastisch erheblich Lohnnebenkosten gleichzeitig signifikant massiv beträchtlich geringfügig	Konjunkturflaute abschwächen registrieren Beschäftigungslage dauerhaft abfedern quantitativ Wirtschaftsflaute	Messbar nachhaltig bemerkbar bewirken Arbeitsmarkt abzeichnen erholen Wirtschaftsstruktur	mildern Herzmuskel abklingen Auswirkung gravierend Leistungsfähigkeit Lebensumstände drückend	erkennbar hervorheben zeitigen Wohlbefinden körperlich aufhellen beeinflussen herausstreichen
Merklich Schadstoffbelastung Arbeitslosigkeit Produktivität mindern stark Ertragskraft	bedeuten Wohnqualität	Lebensqualität begriffen nachgelassen Sicherheitsgefühl Lebenshaltung	Unsicherheit Erleichterung	wahrnehmbar begreifen physisch augenfällig erkennen widerspiegeln Dynamik spiegeln
Spürbar deutlich markant merkbar enorm Körpertemperatur Belastung	dramatisch		spüren Anspannung empfinden aushalten	erlebbar Vertrautheit Vollkommenheit manifestieren Zerrissenheit Symmetrie Deformation Gefühlswelt
Nachlassen unerwartet empfindlich verdunsten unerträglich	erlahmen beängstigen		gewiß innere	erfahrbar Verletzlichkeit Fremdheit Ausdruck empänglich Ambivalenz einprägen verspüren
Reibung ultraviolett Erdruste Strahlung durchbluten Röntgenstrahl ungewöhnlich	sichtbar unmerklich emotional ungewohnt ungeheuer optisch Lichtstrahl Intensität	Hörbar gewahr reflektieren verborgen Intellekt äußere verformen fremdartig	Künstlichkeit innewohnen Emotionalität Lebendigkeit spannungsvoll eigentümlich entfalten Ausgelassenheit	greifbar faßbar durchdrungen sinnlich sinnfällig Unmittelbarkeit durchdringen Körperlichkeit

Typische Diskursbereiche:

Wirtschaft (*Konjunkturflaute, Wirtschaftsstruktur, Produktivität*)

Arbeitsmarkt (*Arbeitslosigkeit, Lohnnebenkosten, Arbeitsmarkt*)

Sinneswahrnehmung (*sichtbar, hörbar, wahrnehmbar, augenfällig, greifbar, fassbar, sinnfällig*)

Medizin und Gesundheitswesen (*Körpertemperatur, Herzmuskel, durchbluten Röntgenstrahl*)

Physik (*Reibung, ultraviolett, Lichtstrahl, optisch*)

Gefühlswelt (*Emotionalität, Zerrissenheit, Vertrautheit, empfinden, Unsicherheit, Erleichterung*)

Lebensqualität und Lebensstil (*Lebenshaltung, Lebensqualität, Wohnqualität*)

Kontextuelle Synonyme: spürbar, deutlich, markant, enorm

© Cyril Belica: Modelling Semantic Proximity – Self-Organizing Map (version: 0.20, init tau: 0.02, dist: uncentered Pearson, iter: 1000)

## SPÜRBAR

Schadstoffbelastung Schadstoffemission Lärmbelastung Verkehrsaufkommen Ozonbelastung Ozonkonzentration Umweltbelastung Verkehrslärm	brächte Kraftstoffverbrauch Beschaffungskriminalität Unfallrisiko Ressourcenverbrauch Schadstoffausstoß Ausstoß Arbeitsbelastung	Abgabenlast Energieverbrauch Steuerlast Treibstoffverbrauch Personalbestand Budgetdefizit Lärmpegel Benzinverbrauch	Lohnnebenkosten Energiekosten Sozialausgaben Steuerbelastung Personalausgabe Fixkosten Personalaufwand Staatsschuld	Unternehmenssteuer Spitzensteuersatz Sozialbeiträge Kreditzins schrittweise Nettolohn stufenweise Lohnzusatzkosten
Substantiell Wohnqualität Lebensqualität substanziell dadurch Transitverkehr Langzeitarbeitslosigkeit Leistungsfähigkeit	erheblich massiv	beträchtlich Staatsausgabe gleichzeitig Gesundheitskosten Rüstungsausgabe Kindersterblichkeit Staatsdefizit Verschuldung	Arbeitskosten Staatsquote Lohnkosten	Prozentpunkt Fördermenge Sparzins Strompreis Personalstand Benzinpreis proportional Mitarbeiterstand
Fühlbar bewirken enorm quantitativ Treibhauseffekt steuerlich Konkurrenzfähigkeit Lungenfunktion	nennenswert Erwerbslosigkeit Ertragskraft bedeuten Wahlchance	deutlich drastisch signifikant Arbeitslosigkeit unwesentlich Arbeitsproduktivität Produktivität wesentlich	geringfügig Lebensstandard Energiepreis prozentual Kinderzahl Steueraufkommen Leistungsniveau Gewinnspanne	Flugpreis Treibstoffpreis Spritpreis Verweildauer prozentuell Sparquote Grundwasserspiegel Stromverbrauch
Beitragen befürchten	Investitionstätigkeit Binnennachfrage profitieren	merklich merkbar stark mittelfristig	Realeinkommen überproportional tendenziell Reallohn Arbeitslosenzahl Lohnstückkosten Unternehmensgewinn weiter	Markant Beschäftigtenzahl Studentenzahl Schülerzahl Mitarbeiterzahl Erzeugerpreis Geburtenrate Unfallzahl

Typische Diskursbereiche:

Umweltschutz und -belastung (*Ozonkonzentration, Lärmbelastung, Verkehrslärm*)

Lebensstil und Lebenshaltung (*Wohnqualität, Lebensqualität*)

Kosten (*Energiepreis, Spritpreis, Lohnkosten*)

Arbeitsmarkt (*Beschäftigtenzahl, Arbeitslosigkeit, Mitarbeiterzahl*)

Wirtschaft (*Produktivität, Unternehmensgewinn, Investitionstätigkeit, Binnen-nachfrage*)

Finanz – bzw. Sozialwesen (*Staatsdefizit, Gesundheitskosten, Steueraufkommen, Sparquote, Sparzins*)

Die Bestimmung von typischen Diskursbereichen und ihre anschließende Konfrontation ermöglicht eine viel verlässlichere Einsicht in die Usualität der untersuchten Lexeme, erleichtert wesentlich die Orientierung in den Regularitäten und Spezifika ihrer Verwendung und stellt somit für nichtmuttersprachliche Deutschlerner eine wertvolle Leitlinie im Labyrinth der paradigmatisch-syntagmatischen Beziehungen dar. Als vielversprechend zeigt sich am Horizont der Synonymieforschung auch das CNS-Modell (Contrasting Near Synonyms), in dessen Rahmen es bereits möglich ist, Kookkurrenzprofile von zwei nahen Synonymen im Rahmen eines einzigen topografischen Modells zu kontrastieren (vgl. Vachková/Schmidt/Belica 2007). An dessen Methodik wird derzeit intensiv gearbeitet.

### **Literaturverzeichnis:**

- BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (<sup>4</sup>2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Stuttgart: Francke Verlag.
- BELICA, Cyril: Kookkurrenzdatenbank CCDB. Eine korpuslinguistische Denk- und Experimentierplattform für die Erforschung und theoretische Begründung von systemisch strukturellen Eigenschaften von Kohäsionsrelationen zwischen den Konstituenten des Sprachgebrauchs. ©2001-2007 Institut für Deutsche Sprache, Mannheim. URL: [www.ids-mannheim.de](http://www.ids-mannheim.de)
- CHODĚRA, Radomír (1993): Moderní výuka cizích jazyků. Praha: APRA.
- FILIPEC, Josef (1961): Česká synonyma z hlediska lexikologie a stylistiky. Praha: NČSAV.
- HASS-ZUMKEHR, Ulrike (2001): Deutsche Wörterbücher – Brennpunkt von Sprach- und Kulturgeschichte. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- HENDRICH, Josef et al. (1988): Didaktika cizích jazyků. Praha: SPN.
- HENRICI, Gerd/KÖSTER, Lutz (1987): Verfahren der Erklärung von lexikalischen Bedeutungen im Fremdsprachenunterricht: Zielsetzungen, Untersuchungsmethoden und erste Ergebnisse aus einem empirischen Projekt. In: Fremdsprachen lehren und lernen Jg. 16, Nr. 1, S. 25-61.
- LÖSCHMANN, Martin (1993): Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang Verlag.

- LUTZEIER, Peter Rolf (1981): Wort und Feld. Wortsemantische Fragestellungen mit besonderer Berücksichtigung des Wordfeldebegriffes. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- SCHIPPAN, Thea (1992): Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- VACHKOVÁ, Marie (1999): Bilinguale Lexikographie im Fokus. In: Der deutsche Wortschatz im Sprachvergleich. AUC Philologica 2, Germanistica Pragensia XV, S. 85-90.
- VACHKOVÁ, Marie/SCHMIDT, Marek/BELICA, Cyril (2007): Prager Wanderungen durch die Mannheimer Quadrate. In: Sprachreport. Sonderheft März 2007. Auslandskooperationen des Instituts für Deutsche Sprache. IDS Mannheim, S. 16-21.

### **Verwendete Wörterbücher:**

- DORNSEIFF Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen (<sup>8</sup>2004). Berlin u.a.: de Gruyter.
- DUDEN – Deutsches Universalwörterbuch (<sup>4</sup>2001). Mannheim: Dudenverlag.
- DUDEN – Sinn- und sachverwandte Wörter. Wörterbuch der treffenden Ausdrücke (1986). Hrsg. v. Wolfgang Müller. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- GÖRNER, Herbert/KEMPCKE, Günter (1986): Synonymwörterbuch. Sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- KNAURS Lexikon der Synonyme (1992). Hrsg. v. Siegrid Radszuweit und Martha Spalier. München: Lexikographisches Institut.
- LANGENSCHIEDTs Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (<sup>5</sup>1997). Berlin u.a.: Langenscheidt.
- LINGEA LEXIKON: Německo-český velký slovník (1997-2001) (Ver. 4.10).
- SIEBENSCHN, Hugo et al. (<sup>6</sup> 1998): Německo-český slovník (Deutsch-tschechisches Wörterbuch). Prag: Fortuna.
- WAHRIG, Gerhard: Deutsches Wörterbuch (1991). München: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- WIDIMSKÝ, František (1990): Německo český a Česko německý slovník. Praha: SPN.

# PETER SCHMIDT

## German for Academic Purposes – ein e-learning-Programm zur Unterstützung studentischer Mobilität

*Der Beitrag stellt ein konkretes e-learning-Projekt vor. Dazu wird das entsprechende Bedingungsgefüge im europäischen Kontext beschrieben. Es werden Hinweise zur Übungs- und Testgestaltung sowie Beispiele für programminterne Vernetzungen gegeben.*

### 0 Vorbemerkung

Der gemeinsame europäische Hochschulraum wird immer mehr zur Realität. Damit wird das Ziel des Bologna-Prozesses<sup>1</sup> Stück für Stück umgesetzt. Mit der Erweiterung der EU im Jahre 2004 wurden für zehn weitere Länder bürokratische Schranken, die einer Entwicklung der studentischen Mobilität entgegenstanden, abgebaut. Die soziale Komponente wird durch entsprechende Stipendienprogramme (SOKRATES/ERASMUS) entschärft. Selbst anfängliche Irritationen, wonach „virtuelle Mobilität“ bereits ein Schritt in die richtige Richtung sei, wurden korrigiert.<sup>2</sup> Wesentlich ist die Einführung der so genannten „gestuften Studiengänge“ in fast allen europäischen Ländern, um die Vergleichbarkeit der Abschlüsse mit dem anglo-amerikanischen Hochschulsystem in höherem Maße zu gewährleisten. Und schließlich ist die Einführung des ECT-Systems eine wichtige Voraussetzung, Studiendauerverlängerungen durch Auslandsaufenthalte zu ver-

---

<sup>1</sup> Erklärung von Bologna, 19.6.1999, „Der Europäische Hochschulraum“. Nachfolgetreffen fanden zum Beispiel 2001 in Prag und 2003 in Berlin statt.

<sup>2</sup> „The free mobility of students, staff and graduates is an essential dimension of the European Higher Education Area. European universities want to foster more mobility ... and do not see virtual mobility as a substitute for physical mobility.“ – Erklärung von Salamanca 2000

meiden. All das hat dazu geführt, dass die europäischen Hochschulminister bei ihren turnusmäßigen Treffen immer wieder ein Ansteigen der Zahlen studentischer Mobilität feststellen konnten. Dennoch bleibt ein gravierendes Problem bis heute ungelöst: Die Mehrzahl der in den europäischen Ländern angebotenen Studiengänge findet in der Landessprache statt.<sup>3</sup> Daraus ergeben sich substanzielle Restriktionen für die Teilnahme an Mobilitätsprogrammen. Die Folgen sind: 1. Schieflagen im Teilnehmerverhältnis (für Deutschland und die Tschechische Republik etwa ein Verhältnis von 1:4!). 2. Angebote in englischer Sprache, bei denen wesentliche Aspekte der Zielstellung für studentische Mobilität<sup>4</sup> verloren gehen (Kontakt zur Kultur des Gastlandes über die Sprache, Kennenlernen anderer wissenschaftlicher Schulen), sollen die internationale Attraktivität erhöhen. 3. Die Teilnehmer nutzen die Zeit an der Gasthochschule, um die Landessprache zu erlernen. Lehrveranstaltungen im eigenen Studiengang besuchen sie kaum oder gar nicht, was definitiv zu einer Verlängerung der Studiendauer führt.

## **1 Zielgruppe**

Letztgenannte Studenten spielen im internationalen Austausch der Hochschule Zittau/Görlitz eine beträchtliche Rolle. Aus den 104 Partnerhochschulen reisten im Jahr 2006 für mindestens einsemestrige Aufenthalte knapp 40 Studenten ein. Davon waren mehr als 30 Teilnehmer am Austauschprogramm ERASMUS. Ein nicht unerheblicher Teil dieser Studenten nutzte den Aufenthalt in Deutschland ausschließlich zum Erwerb der deutschen Sprache, obwohl sie in wirtschaftliche und technische Studiengänge an den Heimathochschulen immatrikuliert waren. Das ist für den Studienverlauf nicht effizient und nicht ursächliches Ziel studentischer Mobilität.

---

<sup>3</sup> „Alle Sprachen Europas – in mündlicher wie schriftlicher Form – haben die gleiche kulturelle Würde und sind Bestandteil der europäischen Kultur und Zivilisation.“ – Erklärung des Europäischen Parlamentes und des Rates zum „Europäischen Jahr der Sprachen 2001“

<sup>4</sup> „Mobility is a tool for internationalising institutions, as well for improving European citizens' linguistic and intercultural skills.“ – Erklärung von Berlin 2003

Mit dem vom Deutschen Akademischen Austauschdienst geförderten Projekt „Profis“ wird versucht, die sprachlichen Zugangsvoraussetzungen/Startbedingungen der Austauschstudenten vor Beginn des Aufenthaltes zu verbessern. Mit einem webbasierten Lernprogramm, für dessen Bearbeitung als Eingangs-voraussetzung ca. 150 Stunden Deutschunterricht angesetzt werden, können die interessierten Studenten bereits im Heimatland die sprachlichen Voraussetzungen für den Auslandsaufenthalt schaffen.

Der Bearbeitungszeitraum erstreckt sich über zwölf Monate und geht von einem Arbeitsaufwand (work load) von ca. 500 Stunden aus. Nach der Information der Partnereinrichtungen gab es mehr als 80 Anmeldungen, wobei jedem Studenten sein login zugeteilt wurde. Dies erfolgte auf der Grundlage eines Testes, der mit Hilfe eines Falsch-Richtig-Editors ausgewertet wurde.

## **2 Materialaufbau**

Das Gesamtmaterial besteht aus acht Lektionen:

- Vor dem Aufenthalt in Deutschland
- Die ersten Tage in Zittau
- Das Studium
- Freizeit
- PC und Internet
- Unsere Umwelt
- Globalisierung
- Energie

Die ersten vier Einheiten haben eher allgemeinsprachlichen Charakter und bereiten auf die Studiensituation am Hochschulstandort Zittau vor. In den weiteren Lektionen werden Ansätze fachsprachlicher Themen unter fachübergreifendem Aspekt behandelt. Dabei waren die Studiengänge der Bewerber ein Auswahlkriterium für die Sachverhalte. Sollte das Projekt fortgesetzt werden, müssten alternative Themen mit äquivalentem Sprachmaterial ergänzt werden. Der Aufbau der einzelnen Lektionen ist relativ übersichtlich gegliedert und für den Bearbeiter leicht nachvollziehbar:

## I. Teilthema

### *1. Semantisierung, untergliedert in produktiven und rezeptiven Wortschatz*

*Die eingeführten Einheiten gehen in ein Lexikon ein und werden beim weiteren Auftreten mit diesem verlinkt.*

#### Wortschatz

Rechner	S.: der, -s, - Syn.: Computer, PC Bed.: hier: elektronische Anlage, die schnell Daten verarbeiten kann Zus.: Rechnerprogramm, Großrechner Wdg.: einen Rechner programmieren, ein Programm in einen Rechner laden Bsp.: Ich habe alle Daten in den Rechner eingespeist.
Bildschirm	S.: der, -s, -e Syn.: Monitor Bed.: hier: Teil des Computers, auf dem das Bild erscheint oder der Text gelesen werden kann Zus.: Bildschirmarbeitsplatz, Flachbildschirm Bsp.: Er muss sich erst an den größeren Bildschirm gewöhnen.
Monitor	S.: der, -s, -e Syn.: Bildschirm Bed.: hier: der Bildschirm eines Computers Zus.: Monitorbild, Farbmonitor Bsp.: Die Firma LG stellt gute Monitore her.
Lautsprecher	S.: der, -s, - Bed.: Gerät, das Sprache und Musik wiedergibt Zus.: Lautsprecherbox, Frontlautsprecher Wdg.: etwas durch Lautsprecher übertragen Bsp.: Ich habe an meinen Computer externe Lautsprecher angeschlossen.



Maus	S.: die, -, Mäuse Bed.: hier: ein kleines technisches Gerät, mit dem man einen Pfeil auf dem Bildschirm steuern kann Zus.: Maustaste, Computermaus Bsp.: Die Studenten benutzen für alle Befehle die Maus, nicht die Tastenkombinationen.
Mousepad	S.: das, -s, -s
Maus-Pad	Bed.: weiche Unterlage, auf der die Computermaus hin und her bewegt wird Bsp.: Die Computerfirma gibt das Mousepad als Werbegeschenk mit.
Tastatur	S.: die, -, -en

## 2. Kurztext/schematische Darstellung/Tabelle

Bei der Übungsgestaltung wird der Schwerpunkt auf die rezeptiven Sprachtätigkeiten gelegt, was dem Kursziel – Befähigung zur Teilnahme an Lehrveranstaltungen – entspricht. Leseverstehen und Hörverstehen überwiegen quantitativ Übungen zur produktiven Sprachgestaltung.

## 3. Semantisierungsübungen

Auf der Grundlage von 1. + 2. folgen nun Semantisierungsübungen, bei denen Lexemen Bedeutungen zugeordnet werden, Wortfelder strukturiert bzw. klassifiziert werden.

Beispiel: Das Grundprinzip, nach dem wir Informationen bearbeiten und auch der Computer arbeitet, lautet Eingabe – Verarbeitung – Ausgabe. Ordnen Sie die einzelnen Teile diesem Grundprinzip zu.

Rechner	Bildschirm	Tastatur	Maus	Prozessor	Joystick	Drucker	Scanner
		Modem	Webcam	Lautsprecher			

Eingabe	Verarbeitung	Ausgabe

Was sind die wichtigsten Bestandteile eines Rechners? Ordnen Sie den Zahlen die richtigen Buchstaben zu.

- (1) Prozessor
- (2) Motherboard
- (3) Arbeitsspeicher
- (4) Festplatte
- (5) Diskette
- (6) CD-ROM/DVD
- (7) Modem
- (8) Grafikkarte
- (9) Soundkarte

(a) Das ist ein nicht mehr zeitgemäßes magnetisches Speichermedium mit sehr langsamen Datenübertragungsraten.

(b) Das sind spezielle Chips, die zum Speichern von Zwischeninformationen dienen. Hier werden die Daten verwaltet, mit denen der Rechner gerade arbeitet.

(c) Das Gerät benötigt man, um zum Beispiel eine E-Mail abrufen zu können oder zu surfen. Dabei wandelt es die digitalen Daten des Computers in analoge bzw. digitale Daten um, die über die Telefonleitung verschickt werden.

(d) Sie verwandelt digitale Ton-Informationen in analoge Signale, die man dann über Lautsprecher hören kann. Sie spielt auch Musik und wandelt Geräusche um, d. h. durch sie werden Sprache und Musik aufgenommen und wiedergegeben.

(e) Das ist die zentrale Recheneinheit des Computers, sein „Gehirn“. Er führt alle Befehle von Programmen aus und das können mehrere Millionen pro Sekunde sein.

(f) Sie dient der Darstellung des Bildes auf dem Monitor. Von ihr hängt die mögliche Bild- und Farbauflösung ab.

Bei der Übungsgestaltung für e-learning-Zwecke im Sprachbereich geht es – und das ist bei der Sprache komplizierter als in anderen Bereichen – um eine möglichst eindeutige Aufgabenstellung, zu der es nur eine Lösung gibt. Das ist insofern notwendig, als ein herkömmliches Programm nicht alle Varianten implementiert haben kann.

### 3 Hörtextgestaltung

Die Texte wurden ausschließlich von Muttersprachlern gesprochen. Bei der Textpräsentation ist zu berücksichtigen, dass a) von Anfang an auf nahezu normales Sprechtempo zu achten ist, das nach unseren Untersuchungen zwar individuell (bis 130 Wörter pro Minute) verschieden ist, nie aber im Bereich von Vorlesungen unter 90 Wörtern pro Minute gelegen hat, und b) mit entsprechendem Lernfortschritt eine Progression in der Textlänge sinnvoll ist.

Zunächst war vorgesehen, die Hörtexte auch in die Internetpräsentationen zu integrieren und über Soundkarte zugänglich zu machen. Da jedoch nicht alle Projektteilnehmer über entsprechende technische Möglichkeiten verfügen, wurden die Texte auf CD gebrannt und den Teilnehmern zugeschickt.

Die Überprüfung des Hörverstehens erfolgt in unterschiedlichen Aufgabentypen. Tunlichst vermieden werden sollten ausschließlich Multiple-choise-Verfahren.

Exemplarisch sei eine im technischen Bereich geeignete Überprüfungsform verwiesen:

*Hören Sie den ersten Teil des Textes das zweite Mal und konzentrieren Sie sich auf die Energieumwandlungsmöglichkeiten. Welche natürlichen Energieumwandlungsmöglichkeiten finden statt, welche technischen Energiewandler werden dazu genutzt und was wird dabei produziert? Vervollständigen Sie die Tabelle.*

Natürliche Energieumwandlungen	Technische Energieumwandler	Produkt
---	Sonnenkollektoren	
---		
Umweltwärme		
Wasserkraft		
	Windkraftanlagen	
		Strom/Wärme

Dem Hören gehen in allen Fällen Semantisierungsphasen des relevanten Wortschatzes und Erläuterungen zu weiteren unter Umständen nur einmal vorkommenden lexikalischen Einheiten voraus.

#### 4 Grammatikvermittlung

Neben dem Lexikon für den Wortschatz existiert ein Grammatik-Glossar. In diesem sind unter anderem als Eingangsvoraussetzungen aufgenommen:

- Artikelgebrauch
- Deklination von Substantiven, Adjektiven, Pronomina
- Adverbien
- Verb (Modi, Tempora, ...)
- Modalverben, trennbar zusammengesetzte Verben

Weitere morphologische und syntaktische Erscheinungen werden nach Vermittlung ins Glossar aufgenommen und sind durch entsprechende Verlinkung bei Bedarf in nachfolgenden Übungen abrufbar. So wird z.B. in Lektion I die Negation eingeführt:

### Die Negation

Die Negation von vielen Adjektiven erfolgt mit dem Präfix „un-“

Beispiel: deutlich → undeutlich = **nicht** deutlich

**Die Negation von Substantiven mit unbestimmten Artikeln oder Nullartikeln erfolgt mit „kein“.**

Beispiel:            Ich kaufe **einen** Mantel.                    → Ich kaufe **keinen** Mantel.  
                      Ich kaufe **Schuhe**.                        → Ich kaufe **keine** Schuhe.

**Die Negation mit „nicht“**

„Nicht“ steht vor präpositionalen Objekten, Modal- und Lokalangaben.

Beispiel:            Ich warte **nicht** auf meinen Freund.  
                      Er liest **nicht** laut.  
                      Sie arbeitet **nicht** hier.

„Nicht“ steht nach Temporalangaben, Akkusativ- und Dativobjekten.

Beispiel:            Er arbeitet heute **nicht**.  
                      Ich kenne deinen Freund **nicht**.  
                      Er hat deinem Freund **nicht** geholfen.

Bei der Übungsgestaltung werden sowohl die Negationsartikel als auch negierende Wortbildungselemente berücksichtigt.

**„Nicht“ oder „kein“? Beantworten Sie die Fragen in vollständigen Sätzen.**

1. Hast du einen Fahrplan?

→ Nein, ...

2. Weißt du schon die Abfahrtszeiten des Zuges?

→ Nein, ...

3. Fragst du die Angestellte?

→ Nein, ...

**Negieren Sie die Sätze. Verschieben Sie „nicht“ an die richtige Stelle.**

*Er wartet auf den Zug.*

*Der Zug kommt pünktlich an.*

*Er fährt heute nach Zittau.*

**Sofie macht immer das Gegenteil von dem, was Thomas macht. Ergänzen Sie die Sätze.**

*Beispiel: Thomas fährt nach Zittau, aber Sofie fährt nicht nach Zittau.*

1. Thomas fährt mit dem Zug nach Zittau, aber Sofie ...

2. Thomas informiert sich am Schalter, aber Sofie ...

3. Thomas lässt sich die Zugverbindung von der Angestellten ausdrucken, ...

...

...

...

*Welches Adjektiv gehört wohin?*

*Der Student fährt nicht jedes Wochenende nach Hause. Er besucht seine Eltern nur...*

*Der Zug aus Dresden hat Verspätung. Er ist ...*

*Der Kauf der Fahrkarte ist nicht schwierig. Man kann sie ganz ... am Automaten lösen.*

...

...

...

unangenehm	unproblematisch	undeutlich	Unbequem
unregelmäßig	ungenau	unpünktlich	Unhöflich

## 5 Projektbegleitung

Obwohl eine Vielzahl von Aufgaben und Übungen programmintern lösbar sind, bleibt jedoch eine Restmenge, bei deren Erfüllung das Programm überfordert ist. Für diesen Fall wurde die direkte Kommunikation mit Muttersprachlern eingerichtet. Eine Gruppe von Tutoren (einer von je 10 Kursteilnehmern) – Studenten der Übersetzerstudiengänge der Hochschule Zittau/Görlitz – stand für Konsultationen bereit. Dabei stand jeder Tutor im Durchschnitt 40 Stunden pro Monat seiner Gruppe zur Verfügung. Mit diesem Herangehen meinen wir einen wesentlichen Beitrag zur Effektivierung der Arbeit zu leisten. Es wird vermieden, dass sich falsche Muster verfestigen; darüber hinaus wird die muttersprachliche Komponente intensiviert. Das Optimum kann nicht in einem noch so perfekt programmierten – für unseren Kurs wurde die e-learning-Software OPAL eingesetzt – Programm liegen. Lernsoftware muss bewusst eingesetzt werden, um den Lernerfolg zu optimieren. So werden die obligatorischen Tests nach jeder Lerneinheit von den Tutoren korrigiert und somit zur Grundlage weiterführender Übungen. Dieses Feedback ist wichtige Komponente der Kursplanung, an deren Ende eine Abschlussprüfung am Studienort vor Angehörigen des Fachbereiches unserer Hochschule steht. Dies wurde in Abstimmung mit dem DAAD zur Objektivierung der Studienergebnisse festgelegt.





# JONATHAN SCHÜZ

## Topik und textuelle Kommunikation

*Ausgehend von einer Definition der materialen Topik soll in diesem Aufsatz untersucht werden, welche Position Topik einerseits als selbstorganisierendes System, andererseits als intentional eingesetzte Argumentationsstrategie in der Kommunikation zwischen Leser und Text einnimmt. Dieser Leseakt kann letzten Endes als Interaktion zweier topischer Systeme gedeutet werden, jedoch ohne dass sich dabei die Rezeption eines Textes in vollständiger Kontingenz verliert.*

Mitte des 20. Jahrhunderts legte Ernst Robert Curtius den Grundstein für die historische Toposforschung in den Literaturwissenschaften.<sup>1</sup> Obwohl sich in der Zeit nach Curtius eine sehr breit geführte Debatte über den Toposbegriff entspann, steht eine allgemein verbindliche Definition noch aus, bis heute verfängt man sich allzu leicht „im begriffsgeschichtlichen Gestrüpp“ (Kopperschmidt 1991: 53). Der Begriff „Topik“ ist in der Forschung beliebt, er umfasst jedoch in den verschiedenen Disziplinen der Literaturwissenschaft ein sehr weites und nicht exakt zu definierendes Feld.

Ich möchte im vorliegenden Essay nicht versuchen, Klarheit in die Begriffsgeschichte und Definitionen zu bringen. Vielmehr möchte ich zu zeigen versuchen, welche Impulse von dem Begriff selbst in seiner ungenauen Definition ausgehen, wenn man Topikforschung nicht nur auf die Untersuchungen von Stofftraditionen oder auf das Studium von Motivgeschichte einengt. Als Beispiel ziehe ich die

---

<sup>1</sup> 1938 veröffentlichte er die Aufsätze „Topik als Heuristik sowie Begriff einer historischen Topik“ in der Zeitschrift für Romanische Philologie (hier zitiert nach Baemuer, Max Hg. (1973): Toposforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 1-18). 1948 folgte sein bis heute vielfach neu aufgelegtes Standardwerk „Europäische Kultur und Lateinisches Mittelalter“.

Funktionen heran, die Topoi in der Kommunikation zwischen Text und Leser erfüllen.

Mein Ausgangspunkt ist hierbei die Literatur der Frühen Neuzeit. Es ergeben sich hier, wie ich noch zeigen werde, einige zentrale Unterschiede zur Literatur der Moderne oder zur Literatur der Neuzeit generell. Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass sich eine Analyse von Topikstrukturen nur auf frühneuzeitliche Literatur beschränken muss. Gerade für die Literatur des 20. Jahrhunderts mit ihrer immer größer werdenden Forderung nach textueller Autonomie öffnen sich über die Untersuchung der Topikstrukturen Lesarten zwischen intentionalem Schreiben und selbstorganisierender Intertextualität.

Trotz, oder gerade aufgrund der problematischen Begrifflichkeit erscheint es mir notwendig, dem Essay eine grobe Definition von Topik voranzustellen, die in diesem Kontext tragfähig ist.

## **1 Definition der Topik**

### **1.1 Formale und Materiale Topik**

Aristoteles trennt in seiner *Topik* zwei Arten der Syllogismen (vgl. Berndt 2005: 35-40). Auf der einen Seite definiert er den logischen Syllogismus, also ein Nachweis, dass in einem bestimmten System notwendigerweise etwas so ist, wie es ist. Ein bekanntest Beispiel ist, in eine Formel gebracht:  $a = b$ ;  $b = c$ ; folglich:  $c = a$ . Diese Syllogismen sind apodeiktisch und beruhen auf wahren und ersten, also nicht weiter deduzierbaren Sätzen.

Dialektische Syllogismen andererseits, nach Aristoteles *Enthymeme*, beruhen auf wahrscheinlichen Sätzen und auf *endoxa*, auf allgemein herrschenden Überzeugungen, dem Gemeinssinn. Wahrscheinlichkeitsschlüsse dieser Art haben notwendigerweise eine kontingente Natur, sind jedoch weitaus flexibler und umfassender anwendbar. Wahrscheinliche Sätze sind ein Archiv an Aussagen, „auf die der Argumentierende besser zurückgreifen kann, wenn dieser Zugriff methodisch optimiert wird“ (Berndt 2005: 36). Diese Optimierung geschieht durch Topoi, einerseits Orte, an denen Grundlagen für Argumente zu finden sind, andererseits Fragetechniken für vorliegende Sachverhalte, um auf die Argumente zu stoßen, die sich aus dieser Materie ergeben.

Ursprünglich gibt es vier Grundklassen der Topoi, die von größter Allgemeinheit und universaler Gültigkeit sind: Merkmal, Akzidens, Gattung, Definition (vgl. Ueding/Steinbrink 2005: 239-241). Der Topos des Mehr oder Weniger ergibt sich z. B. aus den akzidentiellen Bestimmungen und erlaubt Schlussfolgerungen vom Größeren auf das Kleinere und umgekehrt. Dieser Topos ist universell einsetzbar, z. B. in der Jurisprudenz (Wer einen Mord begeht, wird auch vor einer Lüge nicht zurückschrecken), bei Regierungsgeschäften (Wenn wir eine ganze Stadt bauen, haben wir auch genug Geld, um einen Tempel zu restaurieren) etc. Topoi dienen in dieser allgemeinsten Form also dazu, Argumente abzusichern und ihnen Schlagkraft zu verleihen.

Topoi neigen jedoch zu Wucherungen: Sind sie bei Aristoteles in sehr allgemein gehaltener Form noch als „Erschließungsinventare“ gedacht, werden sie in der Praxis immer weiter ausdifferenziert, verschiedenen Fällen angepasst und verlieren dadurch ihre Allgemeingültigkeit.<sup>2</sup> Darüber hinaus nähern sie sich bei immer feinerer Unterscheidung den Argumenten selbst an und dienen mehr und mehr als Archiv anstatt als Findetechnik, „an die Stelle der [...] Such- und Ordnungsmaschine tritt dann der Wissens- oder Argumentationsspeicher“ (Wiedemann 1981: 242f.). Topoi dienen also nicht mehr nur dazu, Argumente zu ermöglichen, sie werden mehr und mehr zu den Argumenten selbst. In dieser Form wird die Topik bereits bei Cicero verwendet (vgl. Berndt 2005: 40).<sup>3</sup>

Der Unterschied zwischen den beiden vorgestellten Definitionen ist jedoch nicht qualitativ, sondern rein quantitativ und beruht auf der immer feineren Aufteilung der ursprünglich möglichst allgemein gehaltenen Topoi. Egal, wie hoch man den Allgemeingrad ansetzt, ob man z. B. den Topos des Mehr oder Weniger, oder einen stärker ausdifferenzierten Topos, z. B. „das menschliche Leben soll geschützt werden“ verwendet, immer dienen diese Topoi dazu, ein

---

<sup>2</sup> Um das Beispiel wieder aufzugreifen: Statt eines allgemeinen Topos des Mehr oder Weniger treffen wir in der Hexenliteratur des 16. Jahrhunderts auf den Topos der allgemeinen Bösartigkeit und moralischen Verwerflichkeit der Hexen. Grundlage ist die Überzeugung, dass Menschen, die einen Pakt mit dem Teufel eingehen (= „Mehr“) auch im täglichen Leben verwerfliche Dinge tun (= „Weniger“). Ursprünglich ist diese Überlegung eine Ableitung aus einem allgemeineren Topos, im Kontext der Debatte über Hexen hat diese Überzeugung jedoch den Stellenwert eines eigenen Topos gewonnen und dient ihrerseits wieder als Argumentationsgrundlage.

<sup>3</sup> Dies ist auch das heutige landläufige Verständnis z. B. von literarischen Topoi: Man versteht unter dem Begriff nicht mehr einen heuristischen Fragekatalog, der ermöglicht, über eine Sache überhaupt zu sprechen, sondern verschiedene allgemein bekannte Episoden und narrative Versatzstücke.

Argument im Gemeinsinn zu verankern, es also für ein Publikum überzeugend zu gestalten (vgl. Ueding/Steinbrink 2005: 240).

Insgesamt hat also der Begriff der Topik in der Antike eine „Zwischenstellung zwischen Form und Material“ (Berndt 2005: 39). Diese Doppelung setzt sich bis zur Gegenwart fort und zeigt sich deutlich in den erhitzten Debatten, die den Publikationen Curtius’ folgten. Um eine arbeitsfähige Grundlage zu erhalten möchte ich mich der Nomenklatur von Kopperschmidt anschließen:

Ich schlage daher vor, unter ‚Topoi‘ sowohl die allgemeinsten Formenprinzipien möglicher Argumente zu verstehen wie die zu Motiven, Denkformen, Themen, Argumenten, Klischees, loci communes, Stereotypen usw. stabilisierten materiellen Gehalte [...]. Um aber gleichwohl eine Unterscheidung zwischen diesen beiden Begriffsverständnissen zu erleichtern, fasse ich die zuletzt genannte Topik[...] unter dem Begriff *materiale Topik* zusammen und grenze sie gegenüber einer *formalen Topik* ab, die ich [...] als eine Heuristik möglicher Argumente [begreife]. (Kopperschmidt 1991: 5; Hervorhebungen vom Autor)

Wir werden uns im Folgenden mit der materialen Topik weiter beschäftigen.

## 1.2 Topik als Tiefenstruktur sozialen Erlebens

Zentral für die weitere Argumentation ist die Tatsache, dass Topoi in welcher Form auch immer im Allgemeinsinn, bei Aristoteles über den Begriff *endoxa* definiert, bei Cicero *sensus communis*, verankert sind. Sie gehen somit dem Redner oder auch Autoren voraus: Er kann relativ frei über sie verfügen, sie also im Kontext eines gegebenen Anlasses verwenden. Er ist aber dabei an ein festgelegtes Arsenal an Topoi gebunden, er kann sie nicht frei erfinden und auch nur, darauf werde ich noch genauer zu sprechen kommen, in einem begrenzten Umfeld verwenden.

Topoi sind gleichsam unpersönlich (oder besser interspersönlich), sie entspringen einer Schicht historischen Lebens, die tiefer liegt als individuelles Erfinden (vgl. Curtius 1973: 14). Topoi existieren vor dem jeweiligen Text, der sie aktualisiert. Sie haben daher

keinen inhalts- oder dispositionellen Bezug, sondern sie sind problembezogen; solcherart lassen sich Topoi als ‚Denkform‘ oder als ‚gesellschaftlich allgemein bedeutsamer Argumentationsgesichtspunkt‘ definieren. Topik ist die Tiefenstruktur des sozialen Diskurses (Neuber 1991: 32).

Es wäre somit vereinfachend zu sagen, dass Topoi dem sozialen Diskurs entspringen. Ein solcher intrasubjektiver Diskurs mag zwar letzten Endes die Quelle einzelner Topoi darstellen, jedoch ist bereits dieser Diskurs topisch geformt.<sup>4</sup> Wandlungen innerhalb der Topik geschehen nur langsam und „evolutionär, weil [...] die Problem- und Selbstreflexion zunächst immer von derjenigen Topik präformiert ist, deren Legitimität sie zur Diskussion stellen will“. Wahrnehmungen und Beurteilungen von sozialen und kommunikativen Prozessen sind durch die gesellschaftliche Topik strukturiert und reglementiert, jedoch kann eine Kritik und Änderung der Topik nur einem solchen Diskurs entspringen. Topoi entspringen zwar bestimmten sozialen Kommunikationsprozessen, sie sind aber immer bereits „ihrerseits rückwirkend steuernde Grundelemente der gesellschaftlich-ideologischen Selbstkonstitution“, oder, mit anderen Worten, sie sind Interpretament und Interpretandum zugleich (Bornscheuer 1976: 106-108).

Ich möchte versuchen, diese soziale Verankerung der Topoi noch konkreter zu fassen. Lothar Bornscheuer beschreibt vier zentrale Strukturmomente der Topik (vgl. Bornscheuer 1976: 96-104): Habitualität, die kollektiv-habituelle Vorprägung der Topoi,<sup>5</sup> Potentialität, deren polyvalente Interpretierbarkeit im jeweiligen Kontext, Intentionalität als eine situativ wirksam werdende Argumentationskraft, und Symbolizität, die gruppenspezifisch konkretisierte Merkform der Topoi.

Während Habitualität, also die eben beschriebene Verankerung der Topoi im *sensus communis*, deren strukturellen Wesenskern eines Topos‘ darstellt (vgl. Bornscheuer 1976: 107), möchte ich den Moment der Symbolizität eingehender betrachten. Gemeint ist damit ein nicht weiter ableitbarer Elementarcharakter eines

---

<sup>4</sup> Gerade die Literaturwissenschaft hat hier viele Beispiele zu bieten. Bekannte Beispiele sind z.B. Topoi wie die Kindsfrau, der Maschinenmensch oder in der Älteren Deutschen Literatur der Topos des wilden Mannes. Die Keimzelle eines Topos kann durchaus eine individuelle Leistung sein, jedoch nur seine Eingliederung in einen sozialen Diskurs (in den hier auch der literarische Diskurs eingebettet ist) macht ihn zum Topos, ansonsten verbleibt er als vielleicht reizvolles, aber letzten Endes wirkungsloses Motiv.

<sup>5</sup> Bornscheuer benutzt den Begriff Habitualität bewusst in Anlehnung an die Forschungen von Erwin Panofsky und Pierre Bordieu (vgl. Bornscheuer 1976: 96f.) und umfasst somit den ganzen Complex von assimilierten Grundmustern, die in einer Gesellschaft oder in einer Gesellschaftsschicht zu einem bestimmten Zeitpunkt gegeben sind.

Topos, der eben durch diesen autonomen Selbstwert seine Wiedererkennung und damit seine Wirkung im Diskurs sichert. Unterstützt wird dies noch durch die Eignung der Topoi zu einer formelhaften Fixierung. Sie werden durch knappe und prägnante Formulierungen schnell abrufbar, und sie sind in dieser kurzen Form sehr einprägsam. Das heißt jedoch nicht, dass ihre Form beliebig gestaltet werden könnte, im Gegenteil: Topoi sind in dieser symbolischen Form überraschend hartnäckig und immun gegen Sinnprüfungen oder -korrekturen und können „eine ans Magische grenzende Faszinationskraft“ ausüben und sich zu „regelrechten Beschwörungsformeln eines bestimmten Selbstverständnisses verdinglichen“ (Bornscheuer 1976: 103).

Diese Beschreibung der Topoi als argumentative und kollektiv-habituelle Monaden führt zu einem grundlegenden Gesichtspunkt ihrer Funktion innerhalb einzelner Texte:

## **2 *copia verborum***

Was die Topik ursprünglich für die Rhetorik so interessant machte, ist ihre Vielseitigkeit. Cicero bezeichnete sie als die *copia rerum et verborum*, als die Fülle der Worte und Dinge (vgl. Bornscheuer 1976: 97f.). Und auch Aristoteles formuliert in diesem Sinne den Anfang seiner Abhandlung über die Topik programmatisch:

Die Abhandlung beabsichtigt, ein Verfahren zu finden, aufgrund dessen wir in der Lage sein werden, über jedes vorgelegte Problem aus anerkannten Meinungen zu deduzieren und, wenn wir selbst ein Argument vertreten, nichts Widersprüchliches zu sagen. (Aristoteles 2004: 45)

In der klassischen Rhetorik ist die Topik so aufgrund ihrer Vielseitigkeit (Bornscheuers Begriff hier wäre: Potenzialität) ein unersetzliches Hilfsmittel.

Topoi sind problemorientiert. Während logische Syllogismen lange kausal verknüpfte Ableitungsketten ermöglichen, ist ein Topos nur stationär einsetzbar, die Schlussfolgerungen und möglichen Ableitungen sind sehr viel stärker begrenzt (vgl. Viehweg 1974: 41). Dies ist jedoch kein Nachteil: Zum einen lässt sich eine Vielzahl an passenden Topoi finden, um deren kurze Reichweite zu kompensieren, zum anderen bezieht ein Topos eben aus dieser knappen, symbolisch fixierten

Form seine Überzeugungskraft. Innerhalb eines argumentativen Textes ist es eher von Vorteil, einzelne Aussagen stationär durch Topoi zu verankern, anstatt sie durch Syllogismen als logische Ableitung einer *prima causa* am Anfang des Textes zu schildern. Lange Kausalketten dieser Art stellen sehr hohe Anforderungen an das Publikum: Sie sind schwer nachzuvollziehen und ermüden die Rezipienten schnell. Eine Untermauerung durch Topoi ist besser zu verfolgen und unterhält das Publikum, auch wenn sie möglicherweise einer genauen logischen Analyse nicht standhalten kann.

Diese Überzeugungskraft der Topoi hat für die Aussage der jeweiligen Texte allerdings einen janusköpfigen Charakter. Zwar gestalten Topoi einen Text überzeugend und in der jeweiligen Kultur anschlussfähig für weitere Prozesse, aber sie entwickeln eben durch diese Anschlussfähigkeit eine gewisse Eigendynamik, die einen festen Textsinn zu sprengen vermag:

The resistance of alien fragments within a new formal context tends to disrupt the movement of the text toward a stable meaning [...]. [Texts] inevitably represent copia, or the cornucopia, as a centrifugal movement, a constantly renewed system of their origins. (Cave 1979: 182)

Der Begriff *cornucopia*, hier etwa „Überfülle“, ist eine sehr treffende Beschreibung der Wirkungsweisen von Topoi. Ihr jeweiliger Verweisungshorizont sowie die Fülle an Assoziationen, die hervorgerufen werden, sind kaum vorauszuplanen. Topoi können, wie bereits geschildert, für sehr verschiedene argumentative Schlüsse herangezogen werden. Ihr jeweiliger Sinn in einem bestimmten Text und Kontext ist temporär, es schwingen stets die für diesen Zeitpunkt marginalisierten Deutungsalternativen mit, die in einem anderen Zusammenhang aktualisiert werden können.

Für die Frühe Neuzeit bedeutet „Überfülle“ jedoch nicht, dass die Bedeutung eines Textes ins Bodenlose abgeleitet, wie man aus einer poststrukturalistischen oder dekonstruktivistischen Perspektive annehmen könnte: Texte der Frühen Neuzeit können als „intentionale Bündel bekannter Diskurse“ definiert werden, die Topik nimmt hierbei die Funktion einer „Nahtstelle für intertextuelle Prozesse [ein:] sie strukturiert die Vorgaben, steuert eine eventuelle Systemreferenz und organisiert die Aktualisierung der Prätexte“ (Neuber 1994: 254).

Auf den ersten Blick mag sich nun eine Untersuchung der Topikstrukturen nach intertextualitätstheoretischen Gesichtspunkten anbieten. Zum einen entfalteten Topoi

aufgrund ihrer strukturell bedingten flexiblen Einsetzbarkeit (ihrer Potentialität) einen breiten Verweisungsraum, zum anderen stellen Topoi Verknüpfungen zu Prätexten her und betten die Argumentation in einen zeit- und geistesgeschichtlichen Kontext ein.

Im Kontext der Frühen Neuzeit ist jedoch das Adjektiv „intentional“ aus dem Zitat von großer Bedeutung: Kühlmann warnt davor, die Intertextualität der Frühen Neuzeit wie bei modernen Texten subjektlos zu verstehen. Die Literatur der Frühen Neuzeit ist in einem viel stärkeren Maße intentional zu lesen. Zum Beispiel ist die Zitierfreudigkeit der Autoren im 16. Jahrhundert, die kombinatorische Struktur der Texte, Ausdruck des Individuellen im Spannungsfeld von „allseitiger sozialer, sprachlicher und formspezifischer Bedingtheit“ (Kühlmann 1994: 111f.), und eben nicht ein Symptom von sich komplett autark und selbständig organisierenden Topoi.

Im Kontext der Topikstrukturen in der Frühen Neuzeit treffen somit zwei Kräfte aufeinander: Zum einen die Eigendynamik der Topoi, zum anderen jedoch auch eine intentional agierende Organisationskraft (um den Begriff „Autor“ zu vermeiden), die die Topoi zielgerichtet einsetzt.

Dieses Mehr an Intentionalität stellt im Kontext, um den es hier geht, den zentralen Unterschied zwischen Texten der Frühen Neuzeit und Texten der Neuzeit dar. Grundlage hierfür ist eine andere Wirkungsweise der textuellen Kommunikation bzw. der literarischen Funktionen, die hier nur skizziert werden kann: Mittelalterliche Texte, und auch noch Texte bis weit in die Frühe Neuzeit hinein, sprechen „in eigener Sache zum Leser“, es wird von einer noch oral geprägten Kommunikationssituation ausgegangen. Modernere Texte gehen bereits von einem interpretierenden Publikum aus und agieren auf einer anderen kommunikativen Ebene, z. B. stellen sich bereits Texte des 18. Jhs. „‚patriotisch‘ dar, sie empfehlen den Patriotismus nicht nur“ (Luhmann 1994: 422). Es fehlt hier der Platz, um weiter auf diese Aspekte einzugehen. Der Übergang von oraler zu schriftlicher Kommunikation ist ein zentraler Aspekt der Literatur des Mittelalters und der Frühen Neuzeit. Grob vereinfachend kann gesagt werden, dass Texte der Frühen Neuzeit noch stark von einer *face-to-face*-Kommunikation geprägt sind, während sich Texte in späteren Epochen immer stärker ihrer artifiziellen Natur und der anonymen Kommunikation, die sie verkörpern, bewusst werden. Moderne Texte machen die Grenze zwischen Medium und Inhalt nicht mehr explizit, sie sind selbst Teil ihres interpretatorischen Gehalts. Sie wollen interpretiert werden.



Wie nun Topik in der umrissenen Doppelform als selbständiges und selbstorganisierendes System, aber auch als intentional eingesetzte Argumentationsstrategie, innerhalb der textuellen Kommunikation funktioniert, möchte ich im folgenden Abschnitt eingehender untersuchen.

### **3 Topik und textuelle Kommunikation**

Die Funktion von Topoi innerhalb der textuellen Kommunikation zwischen Text und Rezipient hat einen dynamischen Charakter. Aufgrund ihrer Habitualität können Topoi in jeglicher Form bei einem geeigneten Rezipienten ein narratives oder argumentatives Potential wecken. Dies geschieht jedoch nicht als ein Automatismus, sondern basiert auf der Eigeninitiative des Lesers: „Lesen ist [...] keine parasitäre Geste, keine reaktive Ergänzung einer Schrift, die wir mit dem Prestige der Schöpfung und des Vorhergegangenen schmücken. Es ist eine Arbeit [...]“ (Barthes 1987: 15).

Aus diesem Grund kann auch die Reaktion des Rezipienten vom Text her zwar innerhalb gewisser Grenzen gesteuert, aber nicht vollständig festgelegt werden: Topikstrukturen entfalten eine Fülle von möglichen Querverweisen und Assoziationen. Zusätzlich dazu treffen sie stets auf ein bereits topisch vorgeprägtes Bewusstsein. Der unvoreingenommene Rezipient ist eine Chimäre, „[k]ein Leser ist ohne Information. Der fiktive Nullpunkt der Uninformiertheit [...] ist kein sinnvoller Maßstab“ (Gadamer 1990: 115). Noch einen Schritt weiter geht Barthes, der das Subjekt „Leser“, das für eine subjektive Lektüre notwendig scheint, in die Diskurse zerlegt, die es konstituieren: „Subjektivität ist ein Bild der Fülle [...]. Die Fülle aber ist verlogen, ist nur die hinterlassene Spur aller Codes, die mich zusammensetzen“. Die Subjektivität hat somit „letztlich etwas von der Allgemeinheit von Stereotypen [...]“ (Barthes 1987: 14).

Die Rezeption von Texten funktioniert letzten Endes also als eine Interaktion von zwei Topikstrukturen: Einmal die Struktur, die der Text entwirft, und einmal die Struktur, die dem Rezipienten inhärent ist, bzw. die Struktur, die den Rezipienten konstituiert. Der Akt der Sinnkonstruktion entfaltet sich also in den Wechselwirkungen dieser zwei Systeme. Aus der Sicht der Topik ist die von Barthes erwähnte Allgemeinheit von Vorurteilen nichts Negatives, sondern eine inhärente Eigenschaft von verinnerlichten, habitualisierten Topikstrukturen. Topik

existiert auf beiden Seiten, einmal als konstitutives Merkmal von Texten, und dann vor allem beim Rezipienten, dessen Weltwissen und Ethikvorstellungen (oder *Informationen*, um die Formulierung Gadamers aufzugreifen), wo nicht logisch, so eben topisch strukturiert sind:

Ein Buch muß mit etwas anderem ‚Maschine machen‘, es muß ein kleines Werkzeug für ein Außen sein. Keine Repräsentation der Welt, auch keine Welt als Bedeutungsstruktur. Das Buch ist kein Wurzelbaum, sondern Teil eines Rhizoms, Plateau eines Rhizoms für den Leser, zu dem es passt. Die Kombinationen, Permutationen und Gebrauchsanweisungen sind dem Buch nie inhärent, sondern hängen von seinen Verbindungen mit diesem oder jenem Außen ab. (Deleuze/Guattari 1977: 40)

Es muss also Anknüpfungspunkte, funktionale Koppelungen zwischen dem Text<sup>6</sup> und einem Rezipienten geben, ansonsten findet die Verbindung oder Kommunikation nicht statt, es wird keine „Maschine“ gemacht. Erst in Kombination mit den topischen Strukturen des Lesers ergeben sich die erwähnten „Permutationen“ und „Gebrauchsanweisungen“. Nur durch topische Strukturen ergeben sich diese Kopplungen (oder sie ergeben sich nicht), wenn sich Anknüpfungspunkte zwischen dem topischen System des Textes und dem des Rezipienten ergeben. Nur dann kann ein Text rezipiert und in irgendeiner Form interpretiert und verstanden werden, nur dann kann eine Horizontverschmelzung eintreten.

Zentral ist hierbei auch der Begriff „Rhizom“, den Deleuze/Guattari prägten. Er ist aus der Botanik entnommen, wo er die Wurzelgeflechte verschiedener Pflanzen beschreibt. Gemeint ist in unserem Kontext der plurale, kontingente Sinn eines Textes, der sich analog zu den Wurzelgeflechten verzweigt, Schleifen und Sackgassen bildet und vor allem keine privilegierte Deutung zulässt, sondern ein Netz von parallel laufenden Deutungsmustern gleicher Autorität und Relevanz entwirft.

Topoi lassen in ihrer Wirkung genug Spielraum, um in einer solchen egalitär angelegten Sinnstruktur zu funktionieren. Topoi haben, wie bereits erwähnt, keinen dispositionellen oder inhaltlichen Wert, sondern dienen als Form und als Unterstützung für Argumente und Textinhalte. Sie sind vielseitig einsetzbar, bis

---

<sup>6</sup> Deleuze/Guattari verwenden hier den Terminus *Buch*, ich gehe von einem weiter gefassten Textbegriff aus.

hin zur Verwendung desselben Topos für zwei sich widersprechende Argumente. Sie eröffnen im jeweiligen Gebrauch ein Verweisungsfeld, dabei werden andere Deutungsformen jedoch nicht unmöglich gemacht, sondern nur zu diesem konkreten Zeitpunkt marginalisiert, sie bleiben jedoch als Potenzial gleichberechtigt verfügbar.

Dabei bleibt jedoch, und das ist die Stärke der Topik, ein intentionaler Rest, der vom Rezipienten aufgegriffen werden kann, aber nicht muss. Die große Bandbreite an Deutungs- und Aktualisierungsmöglichkeiten bedeutet nicht, dass die Rezeption von Topikstrukturen komplett willkürlich ist. Zwar ist das Verweisungsspektrum der einzelnen Topoi sehr groß, in ihrer jeweiligen textuellen Aktualisierung sind sie jedoch auf einen gewissen Radius festgelegt, sie lassen innerhalb eines Textes durchaus intentionale Strategien zu.

Topoi sind, wie bereits ausgeführt, in einer Symbolform im sozialen Diskurs fossilisiert, sie können nicht beliebig umgeformt und uminterpretiert werden. Da sich mittels Topik die literarische Kommunikation entfaltet, kann sie auch zumindest ein Stück weit über Topik gesteuert werden. Das „Rhizom“ eines Textes, um die Terminologie von Deleuze und Guattari aufzugreifen, ist letztlich begrenzt. Es mag zwar eine unüberschaubare Anzahl von möglichen Wegen und Irrwegen innerhalb eines gewissen Radius' geben, es ist hier jedoch nicht eine unbegrenzte Beliebigkeit des Textsinnes gemeint.

Die Intentionalität innerhalb der Texte ist seit der Frühen Neuzeit kontinuierlich schwächer geworden. Vor allem in der Literatur der Moderne und der Postmoderne lassen sich die einzelnen Prozesse der literarischen Sinnkonstitution kaum mehr auf eine planende Autorenperson im Hintergrund der textuellen Polyphonie zurückführen. Es lässt sich jedoch fragen, welche topischen Strukturen im Text agieren, und in welche Richtung sie argumentieren. Denn dies ist das Erbe, das die Topik der Antike in sich trägt: Egal, wie beliebig und kontingent die verschiedenen Aktualisierungen und Auslegungen der Topoi scheinen mögen, die Natur der Topoi hat sich nicht geändert, letzten Endes dienen sie als Grundlage für Argumente, somit auch (aber nicht nur) für intentionale Kommunikation, für die Konstruktion von Sinn.

## **Literaturverzeichnis:**

- ARISTOTELES (2004): *Topik*. Übersetzt und kommentiert von Tim Wagner und Christof Rapp. Stuttgart: Reclam.
- BARTHES, Roland (1987): *S/Z*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BERNDT, Frauke (2005): *Topik-Forschung*. In: *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven*. Hrsg. v. Astrid Erll u. Ansgar Nünning. Berlin/New York: de Gruyter, S. 31-52.
- BORNSCHEUER, Lothar (1976): *Topik. Zur Struktur gesellschaftlicher Einbildungskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- CAVE, Terence (1979): *The cornucopian text. Problems of writing in the French Renaissance*. Oxford: Clarendon Press.
- CURTIUS, Ernst Robert (1973): *Begriff einer historischen Topik*. In: *Toposforschung*. Hrsg. v. Max Baeumer. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 1-18 [Erstdruck: 1938].
- DELEUZE, Gilles/GUATTARI, Félix (1977): *Rhizom*. Berlin: Merve Verlag.
- GADAMER, Hans-Georg (1990): *Was muss der Leser wissen?* In: *Gedicht und Gespräch*. Hrsg. von Hans-Georg Gadamer. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 115-122.
- KOPPERSCHMIDT, Josef (1991): *Formale Topik. Anmerkungen zu ihrer heuristischen Funktionalisierung innerhalb einer Argumentationsanalytik*. In: *Rhetorik zwischen den Wissenschaften. Geschichte, System, Praxis als Probleme des „Historischen Wörterbuchs der Rhetorik“*. Hrsg. v. Gert Ueding. Tübingen: Niemeyer, S. 53-62.
- KÜHLMANN, Wilhelm (1994): *Kombinatorisches Schreiben – „Intertextualität“ als Konzept frühneuzeitlicher Erfolgsautoren (Rollenhagen, Moscherosch)*. In: *Intertextualität in der Frühen Neuzeit. Studien zu ihren theoretischen und praktischen Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 111-139.
- LUHMANN, Niklas (1994): *Die Form der Schrift*. In: *Germanistik in der Mediengesellschaft*. Hrsg. v. Ludwig Jäger u. Bernd Switalla. München: Fink, S. 405-425.
- NEUBER, Wolfgang (1991): *Fremde Welten im europäischen Horizont. Zur Topik der deutschen Amerika-Reiseberichte in der Frühen Neuzeit*. Berlin: Erich Schmidt.
- NEUBER, Wolfgang (1994): *Topik und Intertextualität. Begriffshierarchie und raminiistische Wissenschaft in Theodor Zwingers METHODUS APODEMICA*. In: *Intertextualität in der Frühen Neuzeit. Studien zu ihren theoretischen und praktischen Perspektiven*. Hrsg. v. Wilhelm Kühlmann u. Wolfgang Neuber. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- UEDING, Gert/STEINBRINK, Bernd (<sup>4</sup>2005): *Grundriß der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

- VIEHWEG, Theodor (1974): *Topik und Jurisprudenz. Ein Beitrag zur rechtswissenschaftlichen Grundlagenforschung*. München: Beck.
- WIEDEMANN, Conrad (1981): *Topik als Vorschule der Interpretation. Überlegungen zur Funktion von Topos-Katalogen*. In: *Topik. Beiträge zu einem interdisziplinären Symposion*. Hrsg. v. Dieter Breuer u. Helmut Schanze. München: Wilhelm Fink, S. 233-255.



# **III**

## **REZENSIONEN**

**Ehrhard Bahr (Hg.): Dějiny německé literatury. Kontinuita a změna. Svazek 3: Od realismu k současné literatuře. Übers. v. Petra Köpplová. Praha: Karolinum, 2007, 539 S.**

Das 2007 im Verlag Karolinum der Karlsuniversität Prag erschienene Buch *Dějiny německé literatury 3* ist die tschechische Übersetzung der zweiten, 1998 aktualisierten Auflage der *Geschichte der deutschen Literatur 3. Vom Realismus bis zur Gegenwartsliteratur* (A. Francke, Tübingen und Basel) und es stellt zweifelsohne ein praktisches und wichtiges Nachschlagewerk auf dem tschechischen Buchmarkt dar. Zu den Autoren der einzelnen, traditionell gegliederten Literaturperioden gehören renommierte Germanistikprofessoren aus den USA und der BRD: *Realismus* – Horst S. Daemmrich; *Naturalismus* – Roy C. Cowen; *Impressionismus* – Hugo Schmidt; *Vom Expressionismus zum Exil* – Anton Kaes; *Literatur während des Faschismus* – Hans-Bernhard Moeller; *Gegenwartsliteratur aus der BRD, Österreich, der Schweiz und der DDR* – Otto F. Best (bis 1997). Jede literarische Epoche ist durch eine Liste der wichtigsten Primär- und Sekundärliteratur ergänzt, die leider dem Forschungsstand der „deutschen Aktualisierung“ Mitte der 1990er Jahre entspricht. Hervorzuheben ist, dass im Unterschied dazu die *Liste der deutschen Literatur in tschechischer Übersetzung* den neuesten Stand widerspiegelt und zusätzlich auch den Verweis auf die aktuellen Internetseiten enthält. Ein Namen-, Werk- und Sachregister runden die ganze Literaturgeschichte ab.

Bahrs Literaturgeschichte reagiert auf die literaturtheoretische Diskussion der 1970er Jahre, die vor allem den sozial-historischen Kontext der literarischen Produktion akzentuiert hat (H. R. Jauß). Die Grundlage bilden die historischen Interpretationen der Hauptwerke unter der Berücksichtigung der individuellen Biographie der einzelnen Schriftsteller, doch das Ziel ist, die Literaturgeschichte nicht nur als die Darstellung der Systeme literarischer Gattungen und Formen, sondern als Kontinuität und Veränderung dieser Systeme in ihrer gesellschaftlichen Funktion und politisch-historischer Wirkung zu vermitteln. Sie reflektiert zugleich den gegenwärtigen literaturgeschichtlichen Diskurs, indem sie sich als „Konstruktion“ und Ergebnis des pragmatischen und didaktischen Kompromisses versteht. Obwohl die einzelnen Autoren einen gemeinsamen Rahmen respektieren, geht es Bahr in erster Linie darum, dem Leser unterschiedliche Positionen, individuelle Meinungen und subjektive Wertungen anzubieten mit dem Ziel, den Leser zum Nachdenken und einer kritischen Reflexion der präsentierten Thesen zu bewegen und die Literaturgeschichtsschreibung als ein Prozess, der nie abgeschlossen sein kann, darzustellen. Was er dem Leser anbietet, ist es, sich auf Grund der vorgelegten Interpretationen der Literaturhistoriker „eine subjektiv begrenzte, fragmentarische, aber kritisch fundierte Kenntnis der literarischen Tradition“ zu bilden. In diesem Sinne ist Bahrs Literaturgeschichte eindeutig ein wertvoller Beitrag und unentbehrliches Nachschlagewerk sowohl für die Studierenden, als auch für die Deutschlehrenden und HochschulpädagogInnen.

Bahrs *Geschichte der deutschen Literatur* bespricht, wie es in der deutschen Literaturgeschichtsschreibung traditionell der Fall ist, auch österreichische oder Schweizer



AutorInnen, ohne diese als solche zu kennzeichnen. Nur der letzte Teil evoziert, dass eine Unterteilung in eine österreichische, Schweizer, west- und ostdeutsche Literatur erfolgen wird, doch eine solche ‚Selbstständigkeit‘ wird schließlich nur der Literatur der DDR zugestanden, obwohl Namen wie Irmtraud Morgner oder Christa Wolf problemlos ebenfalls in der Besprechung der Literatur der 80er Jahre in der BRD neben Ursula Krechel oder Renate Schostak in einem Atemzug genannt werden (S. 398).

Dass es nicht einfach ist und im Prinzip immer ein Wagnis bleiben muss, über die neueste Literatur zu schreiben, beweist der letzte Abschnitt der Literaturgeschichte, in dem versucht wird, die neuesten Tendenzen der Gegenwartsliteratur zu skizzieren. Dem Autor ist es nicht ganz gelungen, aus der Fülle an Namen und Werken einen repräsentativen Querschnitt zu bieten und der von Bahr im Vorwort proklamierten Intention im Sinne der Problematisierung von Begrifflichkeiten und literarischer Wertung nachzukommen (Begriffe wie ‚Trümmerliteratur‘, ‚Frauenliteratur‘, ‚Dokumentarisches Drama‘, ‚Verständigungstexte‘ oder ‚Konkrete Poesie‘ werden nur erwähnt und nicht problematisiert, nach Begriffen wie der ‚postmoderne Roman‘, ‚Migrations- und Pöpliteratur‘ oder ‚Fräulein-Wunder‘ würden wir vergeblich suchen). Trotz dieses einen Kritikpunktes kann das ganze „literaturgeschichtliche Vorhaben“ insgesamt als sehr gelungen bezeichnet und die Bahrsche *Geschichte der deutschen Literatur 3* dem breitesten Leserkreis mit Nachdruck empfohlen werden, insbesondere denjenigen, die ein zuverlässiges Nachschlagewerk und zugleich einen ersten Einblick in die Problematik der neueren Literaturgeschichtsschreibung gewinnen wollen.

Renata Cornejo

**Hana Bergerová: Einführung in die deutsche Phraseologie. Ein Reader, Aufgaben und Übungsbuch.** Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Pedagogická fakulta. Ústí nad Labem 2005, 84 S.

Das Skriptum „Einführung in die deutsche Phraseologie“ von Hana Bergerová stellt ein fundiertes und übersichtliches Lehrmaterial für die Lehrveranstaltung Phraseologie der deutschen Sprache für die Germanistik-Studierenden an den pädagogischen sowie philosophischen Fakultäten dar. Das Skriptum ist auf Grund von jahrelangen Erfahrungen der Autorin mit dieser linguistischen Teildisziplin entstanden. Die Notwendigkeit, den Studierenden so ein Lehrmaterial vorzulegen, ergab sich einerseits aus der Tatsache, dass es in unseren Bibliotheken an der theoretischen Fachliteratur mangelt, andererseits fehlt auch ein geeignetes Übungsbuch, wo die fortgeschrittenen Germanistik-Studierenden vielfältige und anregende Aufgaben zur Erweiterung ihrer Wortschatzkenntnisse finden könnten. Man kann sagen, dass das vorliegende Skriptum diese theoretische sowie praktische Lücke erfolgreich schließt.

Das Lehrmaterial ist übersichtlich in sieben Kapitel gegliedert. Jedes Kapitel gibt am Anfang sein Ziel bekannt. So werden die ersten vier Kapitel der theoretischen Bestimmung der Phraseologismen und ihrer Merkmale (Kap. 1), der Klassifizierung der Phraseologismen (Kap. 2), den Typen paradigmatischer Beziehungen (Kap. 3) und den stilistischen Funktionen der Phraseologismen im Text (Kap. 4) gewidmet. Das fünfte Kapitel dient der Einführung in die kontrastive Phraseologie, die für die Nicht-Muttersprachler von großer Wichtigkeit ist. Im sechsten Kapitel wird die Phraseodidaktik behandelt. Das letzte Kapitel rundet die Problematik mit dem Hinweis auf die Phraseographie ab.

In jedem dieser Kapitel befindet sich eine theoretische Abhandlung der angegebenen Problematik. Neben den theoretischen Ausführungen der Autorin werden auch authentische Texte aus der Feder renommierter Phraseologieforscher (Barbara Wotjak, Jarmo Korhonen, Wolfgang Fleischer, Harald Burger) präsentiert, so dass die Benutzer gleich eine repräsentative Übersicht der wichtigsten Quellen der Fachliteratur bekommen. Das entsprechende Literaturverzeichnis erscheint am Ende jedes Kapitels. Jeder theoretische Abschnitt wird mit Fragen und Aufgaben zum Text und zur Wiederholung der Problematik abgeschlossen. Somit wird den Studierenden eine geeignete Grundlage für die Arbeit in Seminaren sowie zum Testen der gewonnenen Erkenntnisse angeboten.

Alle theoretischen Überlegungen sind mit zahlreichen Beispielen von Phraseologismen für eine bessere Orientierung der Studierenden versehen. Eine sehr wichtige Rolle spielen im Lehrmaterial authentische Texte und originelle Übungen. Die Auswahl der Texte leistet einen wichtigen Beitrag zur besseren Illustrierung der Anwendungsmöglichkeiten von verschiedenen Typen und Klassen von Phraseologismen in konkreten Kommunikationsbereichen. Dies wird besonders im Kapitel 4 praktiziert, wo man den Phraseologismen in Anekdoten, publizistischen Texten, Werbetexten und Märchen begegnen kann. Die Auswahl der Texte ist auch in anderen Kapiteln gelungen: sie zeichnen sich nicht nur durch Vielfältigkeit, sondern auch durch Witz und Humor aus und beleben das Lehrmaterial auch von der grafischen Gestaltung her (Fotos, Bilder, diverse Schriftgrößen).

Eine besondere Bedeutung kommt dem Kapitel 5 zu, das der kontrastiven Phraseologie gewidmet ist. Neben den ausführlichen theoretischen Überlegungen kommen hier die Aufgaben und Übungen mit Beispielen ein bisschen zu kurz zu Wort. Für die zukünftigen Lehrer ist sicher die Problematik des Kapitels 6 über die Phraseodidaktik von großer Bedeutung. In diesem Unterkapitel findet man interessante Vorschläge zur Textarbeit im Unterricht an Hand von Textbeispielen aus deutschen Zeitungen und Zeitschriften. Das abschließende Kapitel 7 zur Phraseographie bietet vor allem viele Anregungen sowie kritische Bemerkungen der Autorin hinsichtlich der gegenwärtigen Lage in der deutsch-tschechischen Phraseographie an. Das Lehrmaterial enthält auch einen Schlüsselteil zu Aufgaben und Übungen, so dass die Studierenden ihre Lösungen kontrollieren können, was methodologisch sehr am Platze ist.

Abschließend kann man sagen, dass das vorliegende Skriptum einen wichtigen und aktuellen Beitrag zur germanistischen Phraseologie leistet und als ein ergiebiges Lehrmaterial für den phraseologischen Unterricht an den philosophischen und pädagogischen Fakultäten dienen kann und demzufolge auch eindeutig zu empfehlen ist.

*Jiřina Malá*

**Hana Bergerová: Multimediální pomůcka k výuce německé frazeologie. CD ROM. Ústí nad Labem: FF UJEP 2007**  
**<http://frazeeologie.ujepurkyne.com>**

Das vorgelegte Unterrichtsmaterial für Deutschlehrende auf allen Unterrichtsstufen setzt sich als Ziel, die Problematik der deutschen Phraseologie Schülern an Grund- und Mittelschulen sowie Hochschulstudenten der Germanistik näher zu bringen. Entsprechend den Adressatenkreisen ist es in drei Teile gegliedert: die ersten zwei beinhalten Vorschläge für die Arbeit mit Phraseologismen an Grund- und Mittelschulen. Der letzte Teil richtet sich an zukünftige Lehrerinnen und Lehrer in der germanistischen Ausbildung an pädagogischen und philosophischen Fakultäten sowohl im Direkt- als auch im Fernstudium, gleichzeitig kann es aber auch im Rahmen des lebenslangen Lernens sowie im Selbststudium eingesetzt werden.

Die Autorin ist um eine konsequente Kontextualisierung der Phraseme bemüht und geht dabei von kurzen authentischen Texten aus (z. B. Witzen, Horoskopen oder Zeichentrickfilmen mit einem adäquaten Schwierigkeitsgrad). Diese Texte dienen als Ausgangspunkt für Aufgaben und Übungen, mit deren Hilfe die Lernenden das Wesen der sprachlichen Erscheinung „Phrasem“ begreifen sollen. Die Autorin geht vor allem vom klassischen Phraseologie-Verständnis der Leipziger Schule aus (Wolfgang Fleischer), bezieht aber gleichzeitig die vergleichende interlinguale Perspektive mit ein, was bei der Phraseologie notwendig ist: Dem Benutzer hilft diese Vorgehensweise bei der Reflexion der eigenen Muttersprache und motiviert ihn zudem beim Lernen einer Fremdsprache.

Die Autorin dieser Rezension probierte das Unterrichtsmaterial in der Hochschullehre beim Üben der deutschen Phraseologismen aus, wobei zusätzlich auch noch die Problematisierung der Definition des Begriffes „Phrasem“ und seines Status als sprachliches Zeichen im Vordergrund stand sowie die Reflexion über die Möglichkeiten, die die Korpuslinguistik und ihre gegenwärtigen Forschungsrichtungen bei der Erforschung der Kollokationen und Phraseme bietet. Auch in dieser Hinsicht leistet das Unterrichtsmaterial gute Dienste als fester Ausgangspunkt für den problemorientierten Unterricht (insbesondere auf dem Gebiet der angewandten Linguistik, d.h. Lexikografie, wo neben Problemen mit Äquivalenzbeziehungen auch noch weitere Fragen gelöst werden müssen, wie die nach der Variabilität und Frequenz der Phraseme, der Inventarisierung und Lemmatisierung der repräsentativen Formen, nach pragmatischen Merkmalen usw.). Die Tatsache, dass die Autorin der Didaktik und den Methoden bei der Vermittlung von Phraseologismen im DaF-Unterricht auf der Grundlage neuester einschlägiger Fachliteratur große Aufmerksamkeit widmet, trägt wesentlich dazu bei, dass das Unterrichtsmaterial in der Ausbildung von Deutschlehrenden eine wertvolle und nützliche Hilfe leisten kann.

Zum Schluss sollte ebenfalls die geschmackvolle und funktionelle grafische Gestaltung hervorgehoben werden, die das Arbeiten mit dem Unterrichtsmaterial sehr erleichtert und angenehm macht. Das hohe Niveau des Unterrichtsmaterials lässt auf eine gewaltige Menge gut durchdachter und sorgfältig durchgeführter Arbeit schließen und aus der Gesamtgestaltung kann man einen außergewöhnlich kreativen und pädagogischen Einfallsreichtum

spüren. Aus diesen Gründen kann man es allen eingangs genannten Adressatengruppen wärmstens empfehlen.

Marie Vachková

**Carl und Gerhart Hauptmann: Zwischen regionaler Vereinnahmung und europäischer Perspektivierung.** Hrsg. v. Edward Bialek u. Mirosława Czarnecka. Wrocław/Dresden: Neisse Verlag, 2006, 434 S.

Die zahlreichen Beiträge des Hauptmann-Sammelbandes repräsentieren das Ergebnis der internationalen Tagung des Instituts für Germanistische Philologie an der Universität Wrocław, die vom 19. bis 22. April 2006 unter dem Motto *Gerhart und Carl Hauptmann – Leben, Werk und ihre kulturbildende Tätigkeit* zum Anlass des doppelten Hauptmann-Gedenkjahres (85. Todestag Carls und 60. Todestag des jüngeren Gerhard) stattfand. Die Universität Wrocław gehört seit dem politischen Umbruch im Jahre 1989 zweifelsohne zu einem der wichtigsten polnischen Forschungszentren, die sich einschlägig und systematisch nicht nur mit dem Schaffen des Nobelpreisträgers Gerhart Hauptmann beschäftigen, sondern durch die intensive und tiefgründige Forschungsarbeit auch zur „Wiederentdeckung“ seines etwas in Vergessenheit geratenen Bruders Carl wesentlich beigetragen haben (vgl. Carl Hauptmann 1858-1921. Hrsg. v. Mirosława Czarnecka u. Hans-Gert Roloff. Berlin: Weidler, 2004).

Der Titel des Sammelbandes wurde dem gleichnamigen Beitrag von **Edward Bialek** entnommen, der am Beispiel des Logaubundes – einer Vereinigung niederschlesischer Literaten, Musiker und bildenden Künstler nach dem 1. Weltkrieg – überzeugend darstellen konnte, dass die Liegnitzer Literatur- und Theaterkritik nicht nur zur Erforschung von schlesischen Motiven und Themen beider Brüder beigetragen, sondern Beachtenswertes zur Erschließung ihres Werkes im Allgemeinen geleistet hat und deswegen, trotz des damals vorherrschenden regional orientierten Konservatismus, eine weitreichende und wegweisende Bedeutung für die spätere Rezeption der Brüder Hauptmann im europäischen Kontext einnimmt. Der erste Teil enthält Untersuchungen zu Carl Hauptmanns dramatischem und prosaischem Schaffen: **Hans-Gert Roloff** (Berlin) analysiert seine *Napoleon*-Dramen, **Aleksandra Nadkierniczna-Stasik** (Wrocław) das naturalistische Familiendrama *Ephraims Breite*. **Andreas Keller** aus Potsdam „beleuchtet“ Lichtwesen und Naturgeister in seinen Erzählungen und beschreibt ihre Funktion als Medien mystischer Transgression im Text, **Jolanta Szafarz** (Wrocław) geht dem Motiv der Entfremdung im Roman *Einhart der Lächler* nach. **Monika Mańczyk-Krygiel** (Wrocław) zeichnet in ihrem interessanten Beitrag eine neue, durch die Verstädterung und Industrialisierung erzeugte „Geographie der Geschlechter“ nach (S. 97) und untersucht am Beispiel einer jungen Migrantin im Roman *Mathilde* den Prozess der Stadtaneignung und den damit verbundenen Heimatbegriff.

Im einleitenden Beitrag des zweiten Teils, der dem jüngeren Bruder Gerhart Hauptmann gewidmet ist, wird sein um 1900 entstandenes literarisches Werk zwischen „regionalem Wissen“ und „Weltdichtung“ positioniert (**Detlef Haberland**, Köln) und dessen Kultur- und Politikbegriffe in politik- und demokratietheoretischer Analyse erörtert (**Dirk Dalberg**, Dresden). **Jürgen Joachimsthaler** (Dresden) geht in seiner Analyse des Dramas *Florian Geyer* der Frage nach, warum dieses „zeitgenössische Stück“ trotz der Aktualität des Themas keinen Anklang beim Publikum fand. **Anna Gajdis** (Wrocław) untersucht den Nixen-Stoff in seiner Novelle *Das Meerwunder*, **Marijan Bobinac** (Zagreb) schildert Gerhart Hauptmanns Rezeption in Kroatien und hebt die Bedeutung seines dramatischen Verfahrens für das kroatische Theater hervor. **Jan Pacholski** (Wrocław) rundet schließlich den Gerhard-Hauptmann-Teil mit einem Beitrag über die Beziehung zwischen dem „naturalistischen Schlesier“ und dem „realistischen Märker“ Theodor Fontane.

Der dritte Teil „vereint“ in gewisser Weise die beiden vorherigen, da er aus unterschiedlichsten Perspektiven das Werk beider Brüder fokussiert: Die Wege der „Erlösung“ erkundet und vergleicht **Walter Schmitz** (Dresden) am Beispiel der epischen Werke *Der Narr in Christo Emanuel Quint* von Gerhard Hauptmann und *Einhart der Lächler* von Carl Hauptmann. Die Positionierung beider Brüder zwischen regionaler Vereinnahmung und europäischer Perspektivierung thematisiert der titelgebende und bereits oben erwähnte Beitrag von **Edward Bialek**; die Höhen und Tiefen einer langjährigen – mal etwas gespannten, mal ganz entspannten – jedoch immer „brüderlichen“ Beziehung „zwischen Neid und Begabung“ (S. 352) reflektiert der Beitrag von **Krzysztof A. Kuczyński** aus Łódź.

Der vierte und zugleich der letzte Teil ist wieder dem „polonophilen“ Bruder Carl (S. 428) gewidmet – dem Ehrenfels-Brief aus seinem Nachlass (**Gerd-Hermann Susen**, Berlin), seinem Briefwechsel mit Richard Avenarius (**Karolina Mijas**, Wrocław) oder auch seiner Frau Martha und ihrem Selbstfindungsprozess nach der Scheidung von Carl Hauptmann (**Agnieszka Gawron**, Wrocław) und der Schwester Lotte, deren Lebensbild aus ihren Briefen behutsam rekonstruiert wird (**Edith Wack**, Berlin). In der abschließenden Zusammenfassung der einzelnen Rezeptionsphasen des Werks von Gerhard Hauptmann in Polen stellt **Mirosława Czarnecka** die Frage, ob und wie heute Gerhard Hauptmann in Polen gelesen werden kann und kommt zu der Schlussfolgerung, dass das Interesse an Gerhard in den letzten Jahren ansteigt und dass er bereits zu einem „Konkurrenzphänomen der seit einigen Jahren wachsenden Popularität von Carl Hauptmann“ geworden ist (vgl. S. 433). Durch europäische Perspektivierung und „Befreiung“ aus der „regionalen Vereinnahmung“ gewinnt das literarische Werk beider Dichter eine neue Dimension insbesondere für die interkulturell definierte Germanistik, deren Aufgabe – entsprechend dem Hauptanliegen des vorgelegten Sammelbandes – in den nächsten Jahren sein könnte bzw. sollte, so meint Mirosława Czarnecka, im Werk beider Brüder sowohl europäische Identitäts- und Kulturparadigmen als auch deren Transgressionen zu re- oder dekonstruieren (vgl. S. 427). Diese im Sammelband gestellte Herausforderung kann man nur unterstützen und hoffen, dass sie von der Germanistik wahr- und angenommen wird.

Renata Cornejo

**Renata Cornejo: Das Dilemma des weiblichen Ich. Untersuchungen zur Prosa der 1980er Jahre von Elfriede Jelinek, Anna Mitgutsch und Elisabeth Reichart. Wien: Praesens, 2006, 245 S.**

Das Dilemma des weiblichen Ich kann von nun an auch einem Mann zugänglich sein und unbestreitbares Verdienst daran hat die tschechische Literaturwissenschaftlerin Renata Cornejo, die in ihrer Dissertation auf diese Problematik eingeht und sie für die Untersuchung der Prosatexte der 80er Jahre von drei österreichischen Autorinnen und zwar Elfriede Jelinek, Anna Mitgutsch und Elisabeth Reichart relevant macht. Dabei geht sie „vom Begriff des ‚weiblichen Ich‘ im Sinne der historisch veränderbaren und in der jeweiligen historischen und sozio-kulturellen Realität konkretisierbaren Zuschreibungen“ (S. 11) aus, was bedeutet, dass sie sich einem bereits in die literaturwissenschaftliche Forschung (im Zusammenhang mit den Autorinnen Bachmann und Frischmuth von Christa Gürtler) eingeführten Theorem anschließt, dabei den traditionellen Subjektbegriff im Sinne des Poststrukturalismus auffasst und dekonstruiert, weshalb sie zum Zweck der Analyse auch die französischen feministischen Theorien (Kristeva, Cixous und Irigaray) sehr geschickt anwendet. Ihre im ersten Kapitel der Arbeit erläuterte Methodologie entspricht dem aktuellen Nachholbedarf der germanistischen Literaturwissenschaft, nach der Anregung durch die amerikanische feministische Dekonstruktion zu den europäischen Wurzeln dieser kritischen Bewegung zurückzukommen. Bei der Auseinandersetzung mit den drei erwähnten Ikonen der zweiten feministischen Welle (im zweiten Teil der Arbeit) gelangt sie zu einer selbstständigen Auffassung der weiblichen Ästhetik, der sie einerseits aus der Sicht der praktischen Textanalyse den instrumental Stellenwert einer „Arbeitshypothese“ einräumt, ihr aber andererseits eine subversive Kraft und einen dynamisch-revolutionären Charakter zuschreibt (S. 29). (Man könnte ruhig sagen, dass Cornejos literaturwissenschaftliche Arbeit genauso eine solche subversive Potenz und dynamische Produktivität aufweist.) Dies ist eine wichtige Notiz, denn der rein theoretische Feminismus wurde und wird oft als praxisfern und hohl betrachtet. Mit den Schrecken des Gespenstes einer nicht immer verständlichen feministischen Theorie konfrontiert deshalb Renata Cornejo die Poetologien der drei Autorinnen im dritten Teil der Dissertation, als auch noch zusätzlich in ihrem achten Teil in Form der Interviews mit Reichart und Mitgutsch. Die Behauptung, „dass alle drei Autorinnen Frauen sind und als solche die weibliche Erfahrung, Wahrnehmung und Perspektive in ihre Texte mit hineinfließen lassen, berechtigt keineswegs dazu, ihre Literatur ad hoc als feministisch aufzufassen“, bestätigt die Arbeitsweise einer Wissenschaftlerin, die eben nicht feministisch voreingenommen, sondern dezidiert präzise arbeitet. Ausgehend von der besonderen Stellung Ingeborg Bachmanns im feministischen Diskurs nicht nur der österreichischen Literatur reflektiert Cornejo anschließend Bachmanns Einfluss im Denken und Schaffen der analysierten Autorinnen im letzten Teil des dritten Kapitels. Mit dem vierten Kapitel unter dem Titel *Das verstümmelte weibliche Ich lernt sprechen* wird die unmittelbare Analyse des weiblichen Ich in den einzelnen Texten eingeleitet. Die Akzente der Analyse sind jeweils anders gesetzt, jedoch sie ergänzen und durchkreuzen sich gegenseitig. Im Mittelpunkt steht zuerst die Konstitution des Subjekts in der und durch die Sprache, dokumentiert am Beispiel der von Elisabeth Reichart entworfenen Frauensubjekte

in den Texten *Komm über den See* und *Februarschatten*. Als wichtige Prinzipien solcher Gestaltung werden die Erinnerungsarbeit und das patriarchalische System der Sprache (in Form der symbolischen Vaterfigur ausgedrückt) entdeckt. Dem weiblichen Ich wird das bewusstseinspaltende Dilemma zwischen dem Sprachverlust (als Schweigen und Verstummen) und der Reproduktion der männlichen Gewaltsprache diagnostiziert, dessen Überwindung jedoch als Bedingung der Subjektwerdung erscheint. Das gespaltete und dezentrierte Subjekt ist zugleich ein psychologisches Phänomen, das in dem nächsten Kapitel unter dem Einsatz des psychoanalytischen Instrumentariums näher untersucht wird. Die schon in den vorigen zwei analysierten Werken betrachtete Metapher der Spiegelung wird in Mitgutschs Roman *Das andere Gesicht* zum eigentlichen konstituierenden Prinzip der uneinheitlichen weiblichen Subjektivität erhoben, das auf die Figuren Jana und Sonja projiziert wird. Nicht nur durch die Anspielung in dem Titel des ersten Teilkapitels (5.1. *Das Gesicht, das nicht eins ist*) zeigt sich Cornejos Affinität zu der Theoretikerin Irigaray, die im Gegensatz zu Lacan in der a priori dichotomen Struktur des weiblichen Bewusstseins ein besonderes, einmaliges und positives Spezifikum der Weiblichkeit sieht. Die Spaltung des Ich und seine Konfrontation mit dem Eigenen und Fremden (ein literarisches Thema, das für Cornejo auch in ihren anderen wissenschaftlichen Aufsätzen vom Interesse ist) wird mit unterschiedlichen hierarchischen Systemen konfrontiert, wobei auch auf das Außerhalb-Stehen des Weiblichen (abseits des Symbolischen) eingegangen und die Frage „des ewigen Dazwischen-Stehens zwischen der Sprachlosigkeit (Verzicht/Verweigerung) und der oktroyierten, ‚geliehenen‘ Sprache (Anpassung)“ (S. 139) wie ein roter Faden aus dem vorigen Kapitel aufgegriffen und genauso in dem folgenden Kapitel mitreflektiert wird. Dort setzt sich Renata Cornejo mit Mitgutschs *Züchtigung* und Jelineks *Klavierspielerin* auseinander, die das Thema der Mutter-Tochter Beziehungen aufgreifen. Hier öffnet sich die Autorin der Dissertation auch anderen als vorwiegend französischen Theoretikerinnen und macht für ihre Analysen ebenso die Psychoanalyse/Psychologie des angloamerikanischen (Mitchel, Chodorow, Jessica Benjamin) und deutschsprachigen Raumes (Eichenbaum, Rutschky, Alice Miller) fruchtbar. Bei den analysierten Werken bestätigt sie das den Romanfiguren inhärente Phänomen der Internalisierung des patriarchalisch bestimmten Normensystems, dass sowohl in die Ebenen des Psychischen als auch Physischen eingreift und als soziales Geschlecht (gender) im Prozess der Erziehung auch innerhalb des einen (hier weiblichen) Geschlechts weiter gereicht wird. Die Erziehung verwandelt sich so in eine doppelte Züchtigung, eine masochistische Züchtigung des Körpers, des Bewusstseins, als auch der Sprache. Auch hiermit bestätigt Cornejo unzweifelhaft den Bezug der Werke von Jelinek, Reichart und Mitgutsch zu den Theorien der psychoanalytischen Linie des theoretischen Feminismus, obwohl die Autorinnen selber zu ihnen eher skeptisch stehen, wie sie das auch in den Interviews mit Reichart und Mitgutsch kontradiktorisch belegt.

Es lässt sich nicht bestreiten, dass Cornejos Lesart und Interpretation der Texte mit Hilfe der feministischen Theorien zum besseren Verständnis dieser Prosatexte beiträgt, so dass die komplizierte und komplexe Erfahrung einer „weiblichen Ästhetik“ um einiges zugänglicher wird. Darüber hinaus ließe sich auch von dem Engagement einer Literaturwissenschaftlerin und Frau sprechen, auf dem immerhin von patriarchalischen und veralteten Strukturen dominierten Gebiet der tschechischen und slowakischen Germanistik Zugang zu neuen Ansätzen (wie Postfeminismus und Gendertheorie) zu finden. Andererseits ist aber dabei das

wahrscheinlich nicht zu beseitigendes Dilemma des (nicht nur) weiblichen Ich sichtbar, sich innerhalb des männlichen wissenschaftlichen Diskurses mit dessen Mitteln einer präzisen, exakten und logischen (logozentrischen) Sprache behaupten zu müssen. Begrüßenswert ist auf jeden Fall, dass der Postfeminismus auch hier zur Sprache kommt und überzeugend sprechen lernt.

Ján Demčíšák

**Wende – Bruch – Kontinuum. Die moderne österreichische Literatur und ihre Paradigmen des Wandels.** Hrsg. v. Renata Cornejo u. Ekkehard W. Haring. Wien: Praesens Verlag, 2006, 504 S.

Der Sammelband enthält Beiträge der gleichnamigen, im Herbst 2005 am Lehrstuhl für Germanistik der J. E. Purkyně-Universität in Ústí nad Labem stattgefundenen Konferenz. Wie bereits der Titel andeutet, ist als Stütze bei der Organisation sowie der Auffassung der Veranstaltung der Wiener Ordinarius Wendelin Schmidt-Dengler zu deuten, dessen Buch *Bruchlinien* bei der Namensgebung der Konferenz hätte Pate stehen können.

Mit Schmidt-Denglers Wahrnehmung des literarischen Prozesses als eines Kontinuums, das Brüche und Wenden beinhaltet, die u.a. durch gesellschaftliche und historische Ereignisse bedingt werden, identifiziert sich eine Vielzahl der Vortragenden: Als markante Wende-Punkte für die Literatur, konkrete literarische Werke oder für die Entwicklung einzelner Autoren betrachten Verfasser mancher Beiträge z.B. das Kriegsende 1918 und den Zerfall der Monarchie, das Jahr 1968 oder die Wendezeit 1989/90. Es geht dabei allerdings um keine vereinfachte These, nach der die Literatur einem Abbild der Realität gleichen würde. Was die Literaturforscher interessiert, ist die konkrete literarische Darstellung und wie sich dieses oder jenes historische Ereignis darin widerspiegelt. So verfolgt **W. Schmidt-Dengler** in der Analyse des Romans *Schubumkehr*, was das Jahr 1989 für Robert Menasse bedeutet, und verallgemeinernd kommt er zur Schlussfolgerung, dass „im Gefolge von 1989 die einzelnen deutschen Literaturen [sich] doch viel stärker [ausdifferenzieren], als dies zuvor der Fall war“. In diesem Sinne setzt **Christa Gürtler** Barbara Frischmuths Debüt *Die Klosterschule* in den Kontext der um das Jahr 1968 neu entstandenen Literatur ein, und **Renata Cornejo** untersucht – im Sammelband an Gürtlers Beitrag geschickt anknüpfend – Elfriede Jelineks *Die Liebhaberinnen* im Kontext der Frauenbewegung zur Mitte der 1970er Jahre.

Für manche Literaturwissenschaftler bilden historische Wendepunkte eher einen thematischen Ausgangspunkt für ihre Betrachtungen des literarischen Werkes. Einige von ihnen konzentrieren sich dabei auf ein konkretes Werk (so z. B. **Klaus Schuhmacher** auf Heimito von Doderers Roman *Ein Mord, den jeder begeht*, **Alice Stašková** auf Hermann Brochs *Die Schlafwandler* oder **Jaroslav Kovář** auf Hans Leberts Roman *Die Wolfshaut* und auf die relativ spät erkannte Bedeutung dieses Werkes), andere vergleichen die



Darstellung des historischen Ereignisses bei mehreren Autoren (so **Zdeněk Mareček** den Umsturz 1918 aus tschechischer Perspektive und den Zerfall der Monarchie aus österreichischer Perspektive in einigen tschechischen und österreichischen Romanen der 1920er Jahre, **Ekkehard W. Haring** den Ausbruch des Ersten Weltkrieges in der Prager deutschen Dichtung, dasselbe Thema beschäftigt **Milan Horňáček** bei Egon Fridell, Hans Sassmann und Friedrich Heer).

Im Sammelband sind allerdings auch Forscher vertreten, die sich vielmehr auf die kontinuierliche Entwicklung eines Autors konzentrieren. Diese Entwicklung sehen sie nicht als eine vorab zielgerichtete Linie, sondern als eine von Diskontinuitäten erfüllte Bemühung um eine eigene Aussage über die Welt. Ein Paradebeispiel für einen solchen Zugang liefert der Beitrag von **Joachim W. Storck** über die Verwandlungen der Poetik Rilkes vor und um das Jahr 1910. Dasselbe methodologische Verfahren wird auch in den Beiträgen von **Jiří Munzar** (über Max Brod), **Hans Höller** (über Peter Handke) und **Milan Tvrđík** (über Norbert Gstrein) verwendet.

Der Sammelband bringt ebenfalls Beiträge, die die philosophische bzw. literaturtheoretische Grundierung stärker akzentuieren. Eine philosophische Argumentation als Grundlage für den Vergleich der Mystik in der tschechischen und deutschsprachigen Erzählliteratur um 1918 bemerkt man im Beitrag von **Filip Charvát**, einen Versuch um die Anwendung der chaostheoretischen literaturwissenschaftlichen Prämissen auf das gegebene Thema der Wenden und Brüche stellt der Beitrag von **Karin S. Wozonig** dar. Genderdiskursive Ansätze sind selbstverständlich nicht nur in den genannten Beiträgen von Christa Gürtler und Renata Cornejo bemerkbar, sondern auch – zumindest partiell – bei **Klaus Johann**.

Da der Sammelband ein wahrer Spiegel der stattgefundenen Konferenz ist, enthält er neben den vorgetragenen Referaten noch zwei „Exkurse“. Von der österreichischen Autorin **Evelyn Grill** stammt das literarische Fragment *Familientreffen*. Die Literaturkritikerin **Sigrid Löffler** blieb in ihrem Festvortrag dem Konferenzthema treu, fand dafür jedoch eine neue und ironische Sicht, denn sie stellte sich die Frage, wie Wandel in der heutigen Literatur mittels der Verlagsprogramme, der Literaturkritik, Medien etc. künstlich erzeugt wird. Als renommierte, in Berlin residierende Literaturkritikerin beschränkte sie sich in ihrer Antwort keineswegs nur auf österreichische Literatur, eher im Gegenteil. Ihre Ausführungen gelten für diese aber ebenfalls als überzeugend (bedenkt man z.B. nur das von S. Löffler angesprochene Stichwort der Familienromane der letzten Jahre).

Der Sammelband *Wende – Bruch – Kontinuum*, der an die 25 Aufsätze tschechischer, österreichischer und deutscher GermanistInnen aller Generationen umfasst, belegt die Fruchtbarkeit der internationalen Kooperation (die ursprünglich – 2002 – als tschechisch-österreichisch angelegt wurde) sowie die hohe Qualität der einzelnen Beiträge. Sucht jemand nach einer Auskunft zur neueren österreichischen Literatur, dann sollte er den Sammelband sicher aufschlagen.

Václav Mairl

**Ružena Kozmová (Hg.): Sprache und Sprachen im mitteleuropäischen Raum. Vorträge der internationalen Linguistik-Tage Trnava 2005.** Trnava: Filozofická fakulta, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave/ Gesellschaft für Sprache und Sprachen (GeSuS) 2006, 770 S.

Der Konferenzband enthält 60 Beiträge in 9 Sektionen, sowie drei Plenarvorträge. Die Plenarvorträge von **Juraj Dolník**, **Albrecht Greule** und **Ján Kačala** erörtern eher Themen der traditionellen Sprachtheorie, wie die Kategorisierung im Deutschen, die grammatischen Kategorien und die Perspektiven der mitteleuropäischen Germanistik. Die Sektionen umfassen alte sowie traditionelle, aber insgesamt aktuelle Themen aus der Forschung und dem DaF-Unterricht. Alle Beiträge sind wissenschaftlich fundierte Artikel teilweise mit durchgeführter Projektarbeit im Hintergrund.

Die erste Sektion befasst sich mit den linguistischen Grundlagen des DaF-Unterrichts. Unter den Themen befinden sich Metaphorik und Metonymie, die Grenze zwischen epistemischer und nicht-epistemischer Modalität, sowie eine korpusbasierte Analyse von primären Präpositionen *an-* und *auf-*. **Georg Schuppener** behandelt ein wenig beachtetes Feld der Linguistik, das der Suppletivformen, und stellt durch Beispiele der Numeralien den aktuellsten Forschungsstand vor. **Maria Babekova-Becker** erörtert die mögliche Rolle der linguistischen Gesprächsforschung im DaF-Unterricht und betont deren Wichtigkeit in der Entwicklung der mündlichen kommunikativen Fertigkeiten und der interkulturellen Kompetenz. **Petra Szatmári** stellt die semantischen Prozesse des *gehören*-Passivs dar, während Ružena Kozmová die Zusammenhänge zwischen Temporalität und Kausalität behandelt und zwischen ihnen enge Zusammenhänge feststellt.

Die zweite Sektion hat Phonetik und mündliche Kommunikation als Thema. Es finden sich hier Beiträge über die Ausspracheschulung und über ihre psychischen und physischen Anforderungen, sowie über die Kurzgeschichte der Ausspracheregulierung fürs Hochdeutsche. Der Beitrag von **Georg Schuppener** legt einen hochinteressanten Beitrag zum Thema Tateridentifizierung in Erpresserbriefen vor, wo das wenig bekannte und neue Gebiet der Linguistik, die „forensische Linguistik“ im Mittelpunkt steht. **Miloš Chovan** liefert auch einen beachtenswerten Artikel über die Jugendsprache, wo er aufgrund einer fundierten empirischen Analyse die Formen der gruppeninternen Kommunikation, deren Funktionsweise und Ursachen erörtert.

Die dritte Sektion bietet Beiträge zum Thema Syntax. Man findet hier Arbeiten über die Textkohärenz und Thema-Rhema-Gliederung in der Fachsprache, zu den syntaktischen Konstruktionen aus pragmatischer Sicht, zu den Phrasen oder zur Valenztheorie im DaF-Unterricht. **Peter Öhl** legt einen Beitrag über die generative Grammatiktheorie vor, er setzt sich mit deren Sinn und Nutzen auseinander.

Die vierte Sektion befasst sich mit der Sprache der Medien, was ein sehr aktuelles und zugleich interessantes Gebiet der linguistischen Forschungen bedeutet. Alle vier Beiträge dieser Sektion behandeln solche Themen, die nicht nur die gegenwärtige Situation der deutschen Sprache behandeln, sondern die auch im Unterricht beachtet werden sollten. **Alena Ďuricová** befasst sich mit Rechtstexten im Übersetzungsunterricht. Sie betont, wie wichtig authentische Rechtstexte in der Ausbildung von Übersetzern sind und sie schlägt

konkrete Schritte der Darbietung vor. Die Pressesprache in Luxemburg stellt die interessante und womöglich wenig gekannte Sprachsituation in diesem mehrsprachigen Land vor. Als DaF-Schüler oder sogar -Lehrer wird man auch mit Anglizismen in deutschen Fachtexten und den Typen der Wortentlehnung, sowie mit dem bisher wenig beachteten Feld der Evidentialität, also der Kodierung der Quelle, konfrontiert, die auch als Thema dieser Sektion erörtert werden.

Die fünfte Sektion liefert Beiträge zur Phraseologie und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit des Erwerbs der phraseologischen Kompetenz im DaF-Unterricht. **Hana Bergerová** betont u.a. die Wichtigkeit einer einheitlichen lexikographischen Beschreibung der Phraseologismen in der Ausgangs- und Zielsprache anhand tschechisch-deutscher Beispiele. **Jana Salanciova** befasst sich mit dem aktuellen Thema der geschlechtsspezifischen Phraseologismen im Deutschen und Slowakischen. **Joanna Szczek** widmet sich der phraseologischen Motiviertheit als Quelle bestimmter Übersetzungsschwierigkeiten.

Die sechste Sektion hat die deutsche Sprachgeschichte und die Lage der deutschen Dialekte als Thema, unter ihnen die deutschen Mundarten in der Tschechischen Republik und in der Tatra region, sowie in Süd-, und Mittelmähren und in Dobschau. Auch die Rechtschreibung am Ende des 19. Jahrhunderts wird beschrieben.

Die siebente Sektion widmet sich der Slawistik sowie den Sprachminderheiten im norditalienischen Raum oder der Frage, ob die Europäer Tschechisch lernen werden (**Oldřich Uličný**).

Die achte Sektion wählte sich das Thema quantitative und qualitative Aspekte bei der Analyse linguistischer Daten. **Hana Peloušková** und **Tomáš Káňa** beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit dem Ist- und Soll-Zustand von parallelen Korpora, während **Maria Balaskó** sie als wertvolle Quelle für die deskriptive und angewandte Übersetzungswissenschaft lobt.

Die neunte Sektion behandelt das Thema Lexikon und Wortbildung. Die Übersetzungsschwierigkeiten bei Heideggers Prosa, die gemeinsamen Wortbildungsmuster im Deutschen und Dänischen, die Partikularisierung und der Singulativ bei den Stoffnamen, die Entwicklungstendenzen im deutschen Wortschatz und die von Tierbezeichnungen abgeleiteten Verben im Deutschen und Polnischen finden hier alle ihren Platz. **Juan José Hernandez Medina** befasst sich mit der Vermittlung der Wortbildung im Fach- und Berufssprachenunterricht am Beispiel Tourismus. Er betont deren Wichtigkeit und bietet konkrete Unterrichtsschritte an. **Marketa Škrlantová** legt auch einen Beitrag aus der Praxis vor, die Terminologiebildung in der Übersetzungspraxis und stellt damit die neuesten Entwicklungen und Tendenzen unserer Zeit in den Vordergrund. **Peter Ďurčo** erörtert die Suchstrategien für Sprichwörter in elektrischen Korpora und betont deren Vorteile im Gegensatz zu gegenwärtig existierenden lexikographischen Materialien. **Ladislav Sisák** behandelt auch ein Thema aus dem Unterricht, und zwar das des Wortschatzerwerbs. Er kommt zu der Schlussfolgerung, dass die alten Rollen zu überdenken sind und eine Konkurrenz und Kooperation zwischen Tradition und neueren Lernmodellen die Zukunft bedeuten könnten.

Wie aus dem oben Geschriebenen ersichtlich ist, enthält der Band zahlreiche Beiträge einerseits zum Stand der deutschen Sprache außerhalb Deutschlands und zu aktuellen Problemen des interlingualen Vergleichs, andererseits zu verschiedenen Aspekten des

Unterrichts, sei es der DaF-Unterricht oder die Übersetzer Ausbildung. Die vorgestellten Forschungen sollten unbedingt fortgesetzt und die am Ende der einzelnen Beiträge erwähnten Fragen erforscht werden, um auch in der Zukunft ein so vielfältiges und interessantes Spektrum wissenschaftlicher Themen nachlesen zu können.

*Veronika Pólay*

## **IV**

### **AKTUELLE BERICHTE**

## Bericht über die II. Germanisten-Tagung an der Universität Tallinn

Die II. Germanisten-Tagung *Tradition und Zukunft der Germanistik* (3.-5. Mai 2007) an der Universität Tallinn knüpfte an die erste Tagung vor zwei Jahren an, deren Ergebnisse dem diesjährigen Publikum in einem zweiteiligen Sammelband (Bd. 1: *Tradition und Geschichte im literarischen und autobiographischen Diskurs*, Bd. 2: *Linguistik und Didaktik*, Universität Tallinn, 2007) präsentiert werden konnten.

Der erste Konferenztag wurde mit einem Plenarvortrag von **Mari Tarvas** (Universität Tallinn) zum Thema *Brief als Ort der poetologischen Reflexion* eröffnet, in dem die Spezifik und Problematik der Gattung Brief am Beispiel der Korrespondenz vom exilestnischen Schriftsteller und Literaturwissenschaftler Ivar Ivask erörtert und analysiert wurde. Im zweiten Plenarvortrag plädierte **Peter Colliander** (Universität Jyväskylä) aufgrund seiner Erfahrungen mit dem DaF-Unterricht im nicht deutschsprachigen Ausland für einen semantischen Valenzansatz, der nicht nur auf die Verben als Ausgangspunkt der Valenz beschränkt bleibt, sondern die Valenz als eine Eigenschaft sprachlicher Zeichen versteht.

Die literaturwissenschaftliche Sektion schloss thematisch an die erste Tagung an und legte ihren Schwerpunkt auf die Widerspiegelung der Tradition und Geschichte im literarischen und autobiographischen Diskurs. In dem einleitenden Beitrag hat **Ilze Kangro** (Universität Lettlands) die autobiographischen Werke *Störfall. Nachrichten eines Tages* (1987), *Was bleibt?* (1990) und das Tagebuch *Ein Tag im Jahr* (2000) von Christa Wolf im Kontext der Wende-Literatur analysiert und dargelegt, dass große gesellschaftliche Veränderungen und Einschnitte das persönliche und künstlerische Leben von Christa Wolf prägend bestimmt haben. **Antje Johanning** (Universität Kaunas) lieferte eine überzeugende Analyse des autobiographischen Werkes von Günter Grass *Beim Häuten der Zwiebel* (2006) und interpretierte dieses nicht nur als eine schonungslose Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit, sondern auch als ein Buch über Möglichkeiten und Grenzen der Historiographie bzw. über Fiktionalität und Faktizität der Erinnerung und des Einschreibens der Vergangenheit. Im Beitrag von **Aigi Heero** (Universität Tallinn) wurde Vladimir Vertlib's „autobiographischer“ Roman *Zwischenstationen* (1999) inhaltlich analysiert und im Hinblick auf die „typischen“ Merkmale der „Migrantenautobiographie“, wie sie von P. Ahponen aufgestellt wurden, überprüft. Im Mittelpunkt des Beitrags von **Renata Cornejo** (Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem) stand Ota Filip's autobiographischer Roman *Der siebente Lebenslauf* (2001), der am Beispiel der jüngsten (großen) Geschichte der Tschechoslowakei (1950er Jahre) die individuelle (kleine) Lebensgeschichte als eine Auseinandersetzung mit der Frage nach der eigenen Schuld und Verantwortung darstellt. Filip's persönliche „Beichte“ richtet sich mittels zwei „Sprachfassungen“ an ein gemischtes Lesepublikum (an das deutsche und an das tschechische), was einer der Gründe für die unterschiedliche Rezeption dieses deutsch schreibenden tschechischen Schriftstellers in seiner „neuen“ und „alten“ Sprachheimat sein dürfte. **Maris Saagpakk** (Universität Tallinn) widmete sich in ihrem Beitrag dem bislang unveröffentlichten Text *Warawaatja* des deutschbaltischen Literaten G.J. Schultz-Bertram, **Sven Halse** (Süddänische Universität) beschäftigte sich mit dem Vitalismus als literatur- und kulturgeschichtlichem Begriff,

**Esbjörn Nyström** (Universität Göteborg) ging der Frage nach dem (potenziellen) Stellenwert der literarischen Archivalien in der Literatur- und Archivtheorie nach.

In der sprachwissenschaftlichen Sektion war insbesondere die Phraseologie stark vertreten. **Hejlu Ridali** von der Gastuniversität stellte die Ergebnisse ihrer Untersuchung zur lexikalischen Variation von 1602 deutschen Phraseologismen mit ausgewählten substantivischen Komponenten vor und ging der Frage nach, welche Konsequenzen die lexikalische Variation für die semantische und morphosyntaktische Ebene hat. **Hana Bergerová** (Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem) widmete sich phraseodidaktischen Fragestellungen und präsentierte ein multimediales Unterrichtsmaterial zur deutschen Phraseologie für tschechische Muttersprachler. Der Beitrag von **Antje Heine** (Universität Helsinki) thematisierte Funktionsverbgefüge im (deutsch-finnischen) Sprachvergleich und Probleme ihrer lexikographischen Erfassung anhand eines derzeit am Germanistischen Institut der Universität Helsinki laufenden Projektes. Ausgewählte textlinguistische Fragestellungen behandelte **Martine Dalmás** (Paris IV-Sorbonne) in ihrem Beitrag zu Aspekten der Topikalisierung. **Adriana Hanulíková** (Humboldt-Universität zu Berlin) berichtete über eine experimentelle Untersuchung zum L2-Erwerb der deutschen Silbencoda durch slowakische Lerner. Fachsprachliche Themen kamen im Beitrag von **Zofia Berdychowska** (Jagiellonen-Universität Krakau) *Fachkommunikation – sprach- und kulturspezifische Aspekte* zur Sprache. **Janika Kärk** (Universität Tallinn) verglich DaF-Lehrwerke für Anfänger von estnischen und deutschen Autoren im Hinblick auf die Behandlung der frequentesten Abtönungspartikeln. Linguistische Themen wurden abgerundet durch den Beitrag von **Margit Breckle** (Schwedische Wirtschaftsuniversität Helsinki) und **Klaus Geyer** (Pädagogische Universität Vilnius) zu Besonderheiten der Verwendung des Pronomens *wir* in ausgewählten Personalzeitschriften und **Daniel Baudots** (Universität Bordeaux 3) Ausführungen zu der Präposition *durch* und dem Ausdruck der Kausalität.

In der didaktischen Sektion präsentierte **Nijole Feldmanaitė** (Universität Siauliai, Litauen) die positiv ausgefallenen Ergebnisse der Untersuchung zum Image der deutschsprachigen Länder in Litauen. **Merle Jung** (Universität Tallinn) legte in ihrem Beitrag aufgrund der vorgenommenen Untersuchung dar, dass die Lernmotivation zum Deutschlernen in Estland stark nachlässt und dass sich die Hälfte der Germanistikstudierenden selbst als „demotiviert“ bezeichnet. Im letzten didaktischen Beitrag ging **Virve Mäemets** (Universität Tallinn) mit persönlichem Engagement der Frage nach, ob und inwieweit das Fortbildungsportfolio als Selbstreflexionsinstrument die Professionalisierung und die Kompetenzerweiterung durch eigenverantwortliches und lebenslanges Lernen der DeutschlehrerInnen unterstützen kann.

Einen besonderen Höhepunkt und zweifelsohne eine Bereicherung der ‚nur‘ literaturwissenschaftlichen Beiträge stellte die Abendveranstaltung mit dem estnischen Germanisten und Übersetzer **Mati Sirkel** dar, der vor Kurzem die estnische Übersetzung Musils „Opus Magnum“ – *Der Mann ohne Eigenschaften* – vollendete und den TagungsteilnehmerInnen einen interessanten Einblick in die Präsenz der deutschsprachigen Literatur auf dem gegenwärtigen Literaturmarkt in Estland gewährte.

Es sei an dieser Stelle den estnischen Organisatorinnen im Namen der Teilnehmenden aus Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Litauen, Lettland, Polen, Schweden und

Tschechien für die ertragsreichen Tage herzlich gedankt. Man darf sich jetzt schon auf die Fortsetzung der Fachdiskussion bei der III. Germanistentagung im Jahre 2009 freuen.

*Hana Bergerová, Renata Cornejo*

## **Kafka in Frankenstein. Böhmische Nerven-Politik zwischen 1890–1938.** 100 Jahre Frankenstein. Zur Geschichte einer Heilstätte zwischen den Nationen, Systemen und Disziplinen

Das Sanatorium Frankenstein (Podhájí) bei Rumburg, dessen Gründung sich gerade zum 100sten Male jährte, ist ein Schauplatz, an dem sich die Lokal- und Regionalgeschichte Nordböhmens mit den großen historischen Linien des vergangenen Jahrhunderts kreuzt: mit der politischen Geschichte und dem bewegten Verhältnis zwischen Tschechen und Deutschen ebenso wie mit der Medizingeschichte und sogar mit der Literaturgeschichte.

### *Historische Ausgangspunkte*

Bereits vor dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges hatte sich die Heilanstalt des Großindustriellen Carl Dittrich aus dem benachbarten Schönlinde (Krásná Lípá) einen internationalen Ruf als physikalisch-diätetische Heilanstalt erworben. Das Spektrum der ‚Heilbehelfe‘ erstreckte sich von traditionellen Anwendungen bis hin zu den damals neuen und verheißungsvollen Verfahren wie der Elektrotherapie. Letzteres mag, neben dem finanziellen Engagements Dittrichs, der Grund dafür gewesen sein, dass sich im Verlaufe des Weltkriegs aus dem privaten Kurbetrieb eine staatliche Anstalt mit ‚nationalem Auftrag‘ bilden konnte. Als die 1915 in Prag eingerichtete Staatliche Landeszentrale für das Königreich Böhmen zur Fürsorge für heimkehrende Krieger eine geeignete Einrichtung für die Behandlung der seit Kriegsbeginn zahlreich von der Front heimkehrenden ‚Kriegsneurotiker‘ suchte, fiel die Wahl nach einer sorgfältigen Suche schließlich auf das Sanatorium in Frankenstein. Zum Zeitpunkt der Umwandlung des Sanatoriums in eine Volksnervenheilanstalt im Frühjahr 1917 war eine solche Einrichtung freilich nicht mehr eigentlich als staatliche, sondern nur noch als nationale, als „Deutsche Volksnervenheilanstalt für das Königreich Böhmen“, realisierbar.

Eine wichtige Rolle bei der Einrichtung der Anstalt und ihres Trägervereins spielte ein Dichter, dessen Werk sich, ähnlich wie die Nerven, nur mit einigem politischen Aufwand national identifizieren lässt. Franz Kafka, dessen Prager Arbeiter-Unfall-Versicherungs-Anstalt (AUVA) die Trägerin der Staatlichen Landeszentrale war, hatte dort zusammen mit seinem Chef Eugen Pfohl die Verantwortung für das Projekt ‚Volksnervenheilanstalt‘ übernommen. Kafka, der bereits im Sommer 1915 als Patient (und möglicherweise sogar schon als ‚Testinsasse‘) einen Aufenthalt in Frankenstein verbracht hatte, war nicht nur nachweislich an den Sitzungen des Komitees zur Auswahl einer geeigneten Einrichtung



beteiligt; er schrieb auch neben dem Gründungsauftrag für den Trägerverein eine Reihe von Zeitungsartikeln und -aufrufen, in denen er um politische und finanzielle Unterstützung für das Projekt warb. Zwischen diesen Texten und seinem dichterischen Werk lassen sich eine Reihe aufschlussreicher Verbindungslinien ziehen.

Nach dem Zerfall des Habsburgerreiches und der tschechischen Staatsgründung durchlief das Sanatorium eine wechselhafte – und derzeit nur lückenhaft rekonstruierbare – Geschichte. In den 20er Jahren bestand es als Deutsche Volksnervenheilanstalt fort; während des Zweiten Weltkrieges diente es den deutschen Besatzern als Feldlazarett; in der ČSSR wurde es bis Anfang der 60er Jahre als Nervensanatorium weitergeführt. Seither werden die Gebäude in Frankenstein von der Städtischen Klinik Rumburg genutzt und beherbergen u.a. die Rehabilitationsabteilung.

### *Zur Arbeitsgruppe Frankenstein*

Die Arbeitsrunde nimmt Kafkas Aufenthalt bzw. organisatorische Tätigkeit für die AUVVA (Arbeiterunfallversicherungsanstalt) im Sanatorium Frankenstein / Rumburg zum Anlass, weiterführend über Nervendiskurse in Böhmen nachzudenken. Dabei ist es den Organisatoren wichtig, verschiedene historische Perspektiven zu berücksichtigen: Ausgehend von der Betrachtung des Sanatoriums als evidente Schnittstelle gesellschaftlicher Diskurse sollen hier politische Geschichte, Medizingeschichte, Regionalgeschichte und Literaturgeschichte gemeinsam diskutiert werden. Keineswegs soll es nur um Kafka gehen... Aus dieser Überlegung heraus entstand die Idee, Frankenstein als eine exemplarische Heilanstalt im Herzen Europas insbesondere in den bewegten Jahren 1890 - 1938 stärker in den Blick zu rücken. Die bislang kaum aufgearbeitete Geschichte im Kontext des „nervösen Zeitalters“ (J. Radkau), noch dazu im deutsch-tschechischen Grenzgebiet, berechtigt zu der Annahme, dass hier ein sehr fruchtbarer interdisziplinärer Dialog zwischen den Spezialwissenschaften initiiert werden kann.

Die Geschichte des Sanatoriums bietet Ansatzpunkte für eine Reihe von Nachforschungen mit unterschiedlichen fachdisziplinären Perspektiven. Dabei gewähren zum einen die Akten des Sanatoriums im Stadtarchiv von Rumburg sowie einige Broschüren und Tätigkeitsberichte aus der Zeit um den Ersten Weltkrieg im Museum Rumburg, zum anderen die im Prager Staatsarchiv aufbewahrten Dokumente der Staatlichen Landeszentrale zur Unterstützung der Kriegsheimkehrer und die Tätigkeitsberichte der Prager Arbeiter-Unfall-Versicherungsanstalt eine wertvolle Ausgangsbasis. Möglicherweise lassen sich mit Hilfe des Netzwerkes auch weitere Dokumente und Zeitzeugnisse zusammentragen.

Für die internationale Arbeitsgruppe *Kafka in Frankenstein. Böhmisches Nerven-Politik zwischen 1890 und 1938* wurden Mitarbeiter und Wissenschaftler verschiedener Disziplinen um Beiträge ersucht. Folgende thematische Schwerpunkte könnten dabei von Interesse sein:

- *Lokal- bzw. Regionalgeschichte:* zur Bedeutung des Sanatoriums innerhalb der Geschichte Rumburgs; familiengeschichtliche Spuren (Ärzte, Personal, Patienten etc.);

- *Politische Geschichte, Nationalgeschichte*: zum Phänomen der ‚Nationalisierung der Nerven‘, sowie generell zum Verhältnis von Medizin und Biopolitik, einerseits zur Nationalitätenfrage, andererseits zu den wechselnden politischen Systemen;
- *Medizingeschichte und Biopolitik*: Frankenstein im Kontext der Geschichte des mitteleuropäischen Sanatorienbetriebs; zum Phänomen der ‚Kriegsneurosen‘ und ihrer therapeutischen Behandlung: der Konflikt zwischen Psychoanalyse und Psychiatrie; zur Rolle der elektrotherapeutischen Verfahren in diesem Kontext; zu den Strategien der Verstaatlichung des individuellen Lebens im Rahmen der Kriegsheimkehrerfürsorge und der Kriegs-Biopolitik;
- *Kulturgeschichte*: Die Gestaltung der Sanatorien als kultursemilogische Bühne; Heilstätten als Grenzräume diskursiver Felder zwischen Genie und Wahnsinn, Anerkennung und Selbstverlust, Vergesellschaftung und Isolation, Normalität und Ausnahme, Heil und Unheil; das Sanatorium als komfortable Verrückung der Alltagswelt in die geschlossene Gesellschaft;
- *Sozialgeschichte*: Arbeitswelt Sanatorium – zur Geschichte der Dienstleistungen, Spezifika des Behandlungspersonals und Klientels;
- *Literaturgeschichte*: zum Engagement Franz Kafkas für die Gründung der Volksnervenheilanstalt; Kafkas Versuch einer Umfunktionierung der Kriegs-Biopolitik zugunsten einer Fürsorge für das individuelle Leben; Verbindungslinien zu seinem dichterischen Werk.

Um die fast schon vergessene Geschichte dieser einmaligen Heilanstalt in den Jahren 1890 - 1938 stärker in den Blick zu rücken, bemüht sich derzeit eine Gruppe deutsch-tschechischer Historiker, Literaturwissenschaftler, Medizinhistoriker und Regionalforscher um eine erste Dokumentation des vorhandenen Materials. Für eine vertiefende Erforschung dieser Zusammenhänge sind Zeitzeugnisse, Beiträge und Mitarbeiter jederzeit willkommen. Die Arbeitsgruppe wird ihre Ergebnisse im Oktober 2007 an der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität (UJEP) in Ústí nad Labem im Rahmen einer Konferenz vorstellen. Für finanzielle und institutionelle Unterstützung danken wir dem Collegium Bohemicum, dem Auswärtigen Amt, der Bosch-Stiftung, dem Collegium Carolinum, der Philosophischen Fakultät der UJEP und dem DAAD.

*Die Organisatoren: Ekkehard W. Haring / Mirek Němec / Benno Wagner*

## **Zum Germanistentreffen in Hradec Králové**

Am 13. und 14. Oktober 2006 trafen Vertreter aller in der Tschechischen Republik tätigen Germanistischen Lehrstühle/Institute in Hradec Králové zusammen, um hier im Rahmen der Versammlung des Tschechischen Germanistenverbandes und der anschließenden Konferenz die mit dem Bologna-Prozess zusammenhängenden Problem-bereiche zu diskutieren.

Das Treffen der Germanisten in Hradec Králové, das unter dem Motto „Germanistik an tschechischen Universitäten: Gegenwart und Zukunft“ stattfand, verfolgte folgende Hauptziele:

- (1) Organisatorische Entscheidungen besprechen und verabschieden, die zur Förderung der Effektivität der Tätigkeit des Germanistenverbandes beitragen sollten;
- (2) Die Aufgaben der Germanistik in Tschechien formulieren, Probleme, die uns in naher Zukunft bevorstehen, benennen;
- (3) Probleme, die mit den Umstrukturierungsprozessen an den tschechischen Hochschulen (Übergang zu Bakkalaureats- und Magisterstudiengängen) zusammenhängen, diskutieren;
- (4) Themen, die auch im Rahmen der Curricula einzelner Disziplinen eine Rolle spielen können, im Laufe der Fachdiskussion in den Sektionen vorstellen;
- (5) Die an den einzelnen Instituten betriebenen wissenschaftlichen Forschungen präsentieren und den wissenschaftlichen Austausch fördern.

Am ersten Tag der Konferenz wurde ein Bericht über die Tätigkeit des Germanistenverbandes in der vergangenen Periode erstattet. Gleichzeitig wurden Veränderungen in den Statuten des Verbandes verabschiedet sowie ein neuer Vorstand gewählt. Mitglieder des Vorstands sind:

Mgr. Renata Cornejo, Ph.D. (Ústí nad Labem), PhDr. Vít Dovalil, Ph.D. (Prag), Doz. PhDr. Věra Janíková, Ph.D. (Brno), Priv.-Doz. PhDr. Iva Kratochvílová, Ph.D. (Opava), PaedDr. Petr Kučera Ph.D. (Plzeň), Mgr. Alena Lejsková, Ph.D. (České Budejovice), PhDr. Jana Ondráková, Ph.D. (Hradec Králové), Prof. PhDr. Libuše Spáčilová (Olomouc). Zur Vorsitzenden des Germanistenverbandes wurde PD et Doz. PhDr. Lenka Vaňková, Dr. (Ostrava) gewählt.

In ihrem Hauptreferat hat die Vorsitzende des Germanistenverbandes auf einige Probleme hingewiesen, die die germanistischen Institute in der nahen Zukunft in Angriff nehmen müssen: sinkende Anzahl von Bewerbern für das Germanistikstudium, unzureichende Fremdsprachenausbildung von Bewerbern u.a. Als wichtige Aufgabe der tschechischen Germanistik wurde die Bewahrung der Position von Deutsch an tschechischen Grund-, Mittel-, und Hochschulen hervor-gehoben. In diesem Sinne soll auch der Germanistenverband in den Dialog mit dem tschechischen Ministerium für das Schulwesen treten.

Als Diskussionsthema wurde die Verbindung zwischen der Theorie und Praxis vorgelegt, d.h. das Verhältnis zwischen den Curricula an der Hochschule und Anforderungen, die an die Absolventen des Germanistikstudiums in der Praxis gestellt werden. Als Beispiel eines praxisorientierten Studienprogramms stellte PhDr. Šárka Sladovníková (Universität Ostrava) das BA-Programm „Deutsch in der Unternehmenssphäre“ vor, das als eine der möglichen Germanistik-Studien-Ausrichtungen in Ostrava angeboten wird. Anschließend wurden in der von Dr. Eva Berglová (Prag) moderierten Podiumsdiskussion die Unterschiede zwischen einem rein philologisch angelegten und einem praxisorientierten Studium besprochen. Auf die Problematik der Umstrukturierung und des ganzen Bologna-Prozesses wurde im Rahmen der zweiten Podiumsdiskussion und nachfolgender Gespräche eingegangen. Es wurden Fragen

- zum Verhältnis zwischen Fachdisziplinen und pädagogisch-psycho-logischer Ausbildung im Rahmen des Lehramtstudiums;
- zur Vergleichbarkeit der Kreditpunkte und ihrem Wert an den einzelnen Hochschulen;
- zur Anerkennung des Studiums an ausländischen Universitäten u.a. erörtert.

Das Programm des ersten Konferenztages hat Prof. Norbert Richard Wolf (Würzburg) mit einem Vortrag zur Problematik der neuen deutschen Orthographie abgeschlossen. Seine fundierten Beiträge im Rahmen der Diskussionen haben den Verlauf der Tagung wesentlich bereichert. Am nächsten Tag haben die Teilnehmer in den einzelnen Sektionen – Sprachwissen-schaft, Literaturwissenschaft, Didaktik – ihre Beiträge vorgestellt. In der Sektion Sprach-wissenschaft, deren Moderation Prof. Zdeněk Masařík übernommen hatte, wurden 14 Bei-träge präsentiert, in denen sowohl die historischen Aspekte als auch die Auseinandersetzung mit der Gegenwartssprache zur Sprache kamen. In der Sektion Literaturwissenschaft (Moderation Prof. Jiří Munzar) wurde in mehreren Beiträgen der deutschsprachigen Literatur in Tschechien Aufmerksamkeit gewidmet. Es wurde betont, dass in die Curricula die geschichtlichen Verbindungen und Gemeinsamkeiten zwischen den deutschsprachigen Ländern und Tschechien involviert werden sollten. Im Rahmen der Sektion Didaktik (Moderation Doz. Věra Janíková) wurden verschiedene Aspekte des DaF-Unterrichts vorgestellt und diskutiert. Im Rahmen der Diskussionen wurden in allen Sektionen Erfahrungen aus dem praktischen Unterricht sowie aus den wissenschaftlichen Forschungen ausgetauscht.

Zum Gelingen der Konferenz haben das gemütliche Beisammensein am ersten Abend sowie Gespräche während der Kaffeepausen wesentlich beigetragen. Der Dank aller Teilnehmer gilt dem Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Fakultät in Hradec Králové, der sich an der Organisation der Konferenz in hohem Maße beteiligt hat und hervorragende Bedingungen für die Tagung geschaffen hat.

*Lenka Vaňková<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Die Autorin ist Vorsitzende des Germanistenverbandes der Tschechischen Republik.

## AUTORENVERZEICHNIS

**Mgr. Hana Bergerová, Dr.**

UJEP v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, katedra germanistiky,  
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem  
bergerova@ff.ujep.cz

**Mgr. Šárka Blažková Sršňová**

UJEP v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, katedra germanistiky,  
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem  
sarkasrsnova@email.cz

**Dr. phil. Filip Charvát, M.A.**

UJEP v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, katedra germanistiky,  
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem  
charvat@ff.ujep.cz

**Mgr. Renata Cornejo, Ph.D.**

UJEP v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, katedra germanistiky,  
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem  
cornejo@ff.ujep.cz

**PhDr. Ján Demčišák**

Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, katedra germanistiky  
Nám. J. Herdu 2, SK-917 01 Trnava  
jdemcisak@gmail.com

**DDr. Ekkehard Haring**

UJEP v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, katedra germanistiky,  
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem  
ewharing@yahoo.de

**Mgr. Jarmila Jehličková**

UJEP v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, katedra germanistiky,  
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem  
jehlicko@seznam.cz

**Dr. phil. Klaus Johann**

Rudolfstraße 16, D-48145 Münster  
Klaus.Johann@web.de

**PhDr. Eva Kolářová, Ph.D.**

kolarinka@seznam.cz

**Mgr. Jan Kvapil**

UJEP v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, katedra germanistiky,  
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem  
jankvapil@post.cz

**PhDr. Václav Maidl, CSc.**

Österreichisches Kulturforum Prag, Jungmannovo nám. 18, CZ-11000 Praha 1  
maidl@bmeia.gv.at

**PhDr. Jiřina Malá, CSc.**

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav germanistiky,  
nordistiky a nederlandistiky, Arna Nováka 1, CZ-602 00 Brno  
jimala@phil.muni.cz

**Prof. PhDr. Marie Maroušková, CSc.**

UJEP v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, katedra germanistiky,  
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem  
marouskova@ff.ujep.cz

**Prof. PhDr. Jiří Munzar, CSc.**

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav germanistiky,  
nordistiky a nederlandistiky, Arna Nováka 1, CZ-602 00 Brno

**Dr. des. Mirek Němec**

UJEP v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, katedra germanistiky,  
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem  
mireknemec@hotmail.com

**Doc. PhDr. Josef Peřina, CSc.**

UJEP v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, katedra bohemistiky,  
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem

**PaedDr. Kamila Podrápská, Ph.D.**

PdF TU Liberec, Katedra německého jazyka, Hálkova 6, CZ-461 17 Liberec 1  
kamila.podrapaska@tul.cz

**Mag. Veronika Pólay**

Dániel Berzsenyi Hochschule, Germanistischer Lehrstuhl,  
Berzsenyi tér 2, HU-9700 Szombathely  
puliszka@bdtf.hu

**Prof. Dr. Hartmut Riemenschneider**

Universität Dortmund, Fakultät Kulturwissenschaften, Institut für Deutsche  
Sprache und Literatur, Emil-Figge-Str. 50, D-44227 Dortmund

**Mgr. Marek Schmidt**

UJEP v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, katedra germanistiky,  
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem  
marekschmidt@seznam.cz

**Prof. Dr. h.c. Peter Schmidt**

UJEP v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, katedra germanistiky,  
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem  
peter.schmidt@hs-zigr.de

**Jonathan Schüz**

UJEP v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, katedra germanistiky,  
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem  
schuejjonathan@gmx.de

**PhDr. Dagmar Švermová**

MŠMT – odbor pro záležitosti EU a mezinárodní vztahy, Karmelitská 7,  
CZ-11000 Praha 1  
svermova@msmt.cz

**PhDr. Marie Vachková, Ph. D.**

FF UK, Ústav germánských studií, nám. Jana Palacha 2, CZ-11638 Praha 1  
vachkova@praha1.ff.cuni.cz

**Doc. et Priv.-Doz. PhDr. Lenka Vaňková, Dr.**

Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, Katedra germanistiky,  
Reální 5, CZ-70103 Ostrava  
lenka.vankova@osu.cz

**apl. Prof. Dr. Benno Wagner**

Universität Siegen, Fachbereich 3 / AL, Adolf-Reichwein Str., D-57068 Siegen  
wagner@lit-wiss.uni-siegen.de

**Mag. Isabella Weinberger**

UJEP v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, katedra germanistiky,  
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem  
isabwein@yahoo.com



collegium  
bohemicum



## **Collegium Bohemicum, o.p.s.**

(gemeinnützige Gesellschaft)

Stadtmuseum Ústí nad Labem / Aussig

- Thema:
- das Zusammenleben der Deutschen und Tschechen in den böhmischen Ländern
  - Beziehungen zwischen Tschechien und den deutschsprachigen Ländern
- Aktivitäten:
- Unterstützung der Forschung
  - Koordinierungs- und Kommunikationstätigkeit
  - Kultur- und Bildungsprojekte
- Wege:
- Wissen, Kommunikation, Zusammenarbeit, Unterhaltung

Collegium Bohemicum, o.p.s. existiert als Projekt seit dem Jahre 2004, als gemeinnützige Gesellschaft seit Dezember 2006, zum 1.7.2007 wurde seine erste Direktorin ernannt.

Gründer: die Stadt Ústí nad Labem / Aussig  
Universität J. E. Purkyně in Ústí nad Labem / Aussig  
Gesellschaft für die Geschichte der Deutschen in Böhmen

Postanschrift: Masarykova 633, 400 01 Ústí nad Labem  
Tschechische Republik  
Tel. +420 475 201 116, 475 210 937

*www.collegiumbohemicum.cz*  
*info@collegiumbohemicum.cz*

collegium  
bohemicum



## **Collegium Bohemicum, o.p.s.**

Muzeum města Ústí nad Labem

- Téma:
- dějiny soužití Čechů a Němců v českých zemích
  - česko-německé a česko-rakouské vztahy
- Činnost:
- podpora vědeckého bádání
  - koordinační a popularizační činnost
  - kulturní a vzdělávací projekty
- Formy:
- vědění, komunikace, spolupráce, zábava

Collegium Bohemicum, o.p.s. existuje jako projekt od roku 2004, jako obecně prospěšná společnost od prosince 2006, a k 1.7.2007 byla jmenována jeho první ředitelka.

Zakladatelé: Statutární město Ústí nad Labem  
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem  
Společnost pro dějiny Němců v Čechách

Korespondenční adresa: Masarykova 633, 400 01 Ústí nad Labem  
Tel. +420 475 201 116, 475 210 937

*[www.collegiumbohemicum.cz](http://www.collegiumbohemicum.cz)  
[info@collegiumbohemicum.cz](mailto:info@collegiumbohemicum.cz)*



